UCLouvain
Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication (ESPO)

Université catholique de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Commission Doctorale du Domaines des Sciences Politiques et Sociales

Resistir a la crisis y la violencia: capacidades críticas de los actores en organizaciones educativas en Ecuador

CALDERÓN VÉLEZ Milton Leonel

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales de l'Université catholique de Louvain

Décembre 2021

Membres du Jury

Président :	Prof. VERHOEVEN Marie, UCLouvain
Promoteur et Secrétaire :	Prof. PÉRILLEUX Thomas, UCLouvain
Promotrice :	Prof. ESPINOSA Betty, FLACSO Equateur
Membre UCLouvain :	Prof. BRACKELAIRE Jean-Luc, UCLouvain
Membre extérieur :	Prof. PARIS POMBO, María Dolores, El Colegio de la Frontera Norte Mexique

Resistir a la crisis y la violencia: capacidades críticas de los actores en organizaciones educativas en Ecuador

CALDERÓN VÉLEZ Milton Leonel

A Daniela, compañera de vida y
a Amaru, aún en camino...

Resumen

La siguiente investigación-acción, desarrollada en el marco del proyecto "Refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial", partió de una tensión presente en organizaciones educativas cuyos discursos podrían ser considerados alternativos en torno a la educación, el trabajo o la familia. Esta evidencia una contradicción entre aquellos, y las lógicas estandarizadas que, en los últimos años, han intentado copar las prácticas pedagógicas en un afán por integrarse a las dinámicas globales que caminan en el mismo sentido.

En contextos signados por la crisis y la violencia, como aquellos a los que pertenecen organizaciones como Fe y Alegría y el Centro del Muchacho Trabajador en Ecuador, los conflictos cotidianos y la realidad circundante revelan una problemática relacionada con la imposibilidad de responder efectivamente a aquellas, lo cual afecta directamente a los trabajadores de los centros educativos en las mencionadas organizaciones.

Utilizando los principios, conceptos y categorías de la sociología pragmática de la crítica se analiza esta tensión, de cara a comprender las acciones llevadas a cabo por los educadores en medio de estos contextos y el modo en que hacen uso de sus propias operaciones críticas para enfrentar situaciones de violencia. Para ello, se hace un recorrido metodológico y analítico que parte de las disputas presentes en los espacios, analiza los dispositivos que movilizan u obstaculizan a los actores en una determinada posición, evidencia las pruebas a las que aquellos son sometidos y visibiliza las capacidades de producir crítica y resistencia, las cuales requieren ser amplificadas en medio de la acción educativa. En coherencia con esta perspectiva, la investigación integra espacios de observación participante, talleres de cartografía social con interpretación colectiva y entrevistas.

Se evidencia que los actores de las organizaciones son capaces de producir dispositivos de distinta naturaleza para enfrentar las situaciones que viven, siempre en el espacio que les es más familiar y en el cual tienen cierto poder. En tanto aporte a la sociología pragmática, el estudio ofrece una explicación sobre el régimen de acción de disputa violenta, abordando la complejidad y profundidad que tiene este, así como del compromiso existente entre diferentes órdenes políticos.

Résumé

La recherche-action suivante s'est déroulée dans le cadre du projet intitulé « Renforcement des espaces de médiation communautaire des jeunes dans les situations de violence et de souffrance psychosociales ». Il est au départ du constat d'une tension présente dans les organisations éducatives dont les discours pourraient être considérés comme alternatifs autour de l'éducation, le travail ou la famille. Cela met en évidence une contradiction entre ceux-ci et les logiques standardisées qui ont englobé, ces dernières années, les pratiques pédagogiques correspondant aux dynamiques globales qui marchent dans le même sens.

Dans des contextes marqués par la crise et la violence, comme ceux auxquels appartiennent les organisations « Fe y Alegría » et le « Centro del Muchacho Trabajador en Équateur », les conflits quotidiens et la réalité qui les entoure révèlent une problématique liée à l'impossibilité d'y répondre efficacement. Cela concerne directement le personnel des établissements d'enseignement des organisations susmentionnées

En utilisant les principes, concepts et catégories de la sociologie pragmatique de la critique, nous avons réalisé une analyse de cette tension, afin de comprendre les actions menées par les éducateurs dans ces contextes et la manière dont ils utilisent leurs propres opérations critiques pour faire face à des situations de violence. Pour ce faire, nous avons entrepris un parcours méthodologique et analytique qui part des disputes présentes dans les espaces, à travers l'analyse des dispositifs qui mobilisent ou entravent les acteurs dans une certaine position. L'analyse met en évidence les épreuves auxquelles ils sont soumis au même temps qu'il rend visible leurs capacités de produire de la critique et de la résistance, et qui doivent être amplifiées au milieu de l'action éducative. Dans cette perspective, la recherche a intégré des espaces d'observation participante, des ateliers de cartographie sociale avec interprétation collective et des entretiens.

Il est démontré que les acteurs des organisations sont capables de produire des dispositifs de nature différente pour faire face aux situations qu'ils vivent, toujours dans l'espace qui leur est le plus familier et dans lequel ils ont du pouvoir. En tant que contribution à la sociologie pragmatique, l'étude fournit une explication sur le régime d'action de dispute violente, en abordant la complexité et la profondeur de celui-ci, ainsi que le compromis existant entre deux ordres politiques différents.

Índice

Introducción 1

Sobre el proyecto base y la puesta en marcha de la investigación 10

Sobre la estructura de este documento 14

Sobre las voces detrás de este trabajo 23

Capítulo 1 25

Problematización de una tensión educativa ..25

Trepar el árbol: el formato de estandarización 27
Entre eficiencia y normalización 31
La estandarización en la lógica de funcionamiento del mundo escolar 36

La estandarización en la educación ecuatoriana 40
La estandarización "extramuros": de la educación como política 41
La estandarización "intramuros": de la política a la escuela .. 45
Entre lo normado y lo cotidiano: estandarización y acción 50

Organizaciones educativas en contextos de crisis y violencia 54
El Centro del Muchacho Trabajador (CMT) – Una familia de familias 56
El CMT como caso 59
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría (FyA) 63
La escuela fiscomisional "Padre Aurelio Elías Mera" de Fe y Alegría como caso 67

Hacia la construcción del enigma 71
Violencia: más allá de las armas de juguete 72
A nivel familiar 74
A nivel escolar 75
A nivel comunitario 75
La pregunta de investigación como enigma sociológico 77

Capítulo 2 81

Ceci n'est pas un cadre théorique 81

Principios epistemológicos que aportan nuevos sentidos 84
La concepción de lo social como un entramado 88
La capacidad de acción y su carácter 90
La necesidad de evitar hacer reducciones de la realidad 94
La importancia de ver la realidad de modo simétrico 97
El empírico conceptualismo como base 100

La acción en situación 103
La gramática de la acción 104
Los principios de equivalencia y órdenes políticos 105
Los regímenes de acción 112
La paz en rutina 113
La disputa en justicia 114
La disputa en violencia 115
La paz en amor 116
Las operaciones críticas frente a la dominación 117

El despliegue de esta investigación 119
Investigación acción participativa y reflexividad 122
Partir de las propias demandas 125
Hacer un ejercicio de revalorización 125
Concebir conocimientos "situados" 126
Presentar resultados integrados 126
Generar praxis 127
Los cuatro momentos metodológicos 127
Partir de las disputas 128
Distinguir los dispositivos 131
Poner a prueba la realidad 133
Amplificar las operaciones críticas 135
Aterrizaje en técnicas 138
Esquemas abiertos 141

Capítulo 3 147

Horizontes plurales en el CMT, una familia de familias 147

El proceso de transformación del CMT 150
El CMT, "lugar de salvación" 152
El CMT, "una obra en proceso de transformación" 157

Las acciones en medio del proceso de transformación 162
(A) Disputas en medio de la transición 164
De la disputa respecto del futuro 168
(B) Los actores se ubican en una posición 172
De actitudes a órdenes políticos 176

1. La ciudad doméstica en el CMT 179
2. La ciudad cívica en el CMT 181
3. La ciudad industrial en el CMT 184
(C) La organización puesta a prueba 188
Un horizonte plural 189
(D) El compromiso fundado en las operaciones críticas 195
Entre "ir a barrido" y el equipo técnico de atención a familias 197
Otras operaciones críticas 200

Sobre el proceso de consolidación **204**

Capítulo 4 207

Entre el "rodar gas" y la acción pedagógica: el caso de la escuela fiscomisional Padre Aurelio Elías Mera de Fe y Alegría 207

Las diferentes expresiones de la "tensión" **210**
El centro educativo al "final del asfalto" 213
La red de escuelas de Fe y Alegría 218

La acción pedagógica frente a la violencia **222**
(A) La disputa en torno a "los dos señores" 223
La disputa como una tensión en la acción 227
(B) Los actores definen el carácter de la acción 231
La violencia y sus rostros en la voz de los actores 232
Una lectura desde los regímenes de acción 236
(C) La capacidad pedagógica puesta a prueba 240
Entre el miedo y la necesidad de "hacer algo" 241
¿Qué es ser un(a) educador(a) en La Tola? 244
(D) La acción pedagógica como capacidad crítica 248
De la idea a la concreción de estrategias 250
Amplificar la acción pedagógica 255

Las escuelas como espacio de resistencia **258**

Capítulo 5 261

Sociología pragmática de la acción frente a la violencia 261

Investigación-acción-participativa y sociología pragmática **264**

Una simetría metodológica y una realidad asimétrica 265
La capacidad reflexiva puesta a prueba 268
La emancipación como parte de los vínculos posibles 272

Una comparativa de los casos 274
Disputas, dispositivos, pruebas y operaciones críticas 276
Convergencias y divergencias 277
Los actores hablan sobre la violencia 282

Escalas de violencia 287
La desactivación de las equivalencias como criterio conceptual 290
La violencia visible e invisible 293
Los grados de objetivación 296
La velocidad de transición y los rezagos 299
La violencia como complejidad y como movilizadora 302

La negociación de la incondicionalidad 307
Una prueba de fuerza en las organizaciones 310
Complejidad y profundidad en el compromiso 313

Conclusiones 317

Una investigación que visibiliza transformaciones 320

Sobre la crítica y la resistencia 323

Hacia una pedagogía de la crítica 325

Pistas para continuar este trabajo de investigación 329
Glosario 335

Anexos 343

1. Comparativa de casos conforme al esquema metodológico de la investigación 345

2. Ejemplo de ficha de trabajo para talleres cartográficos con las organizaciones 353

3. Transcripción de entrevistas a dos trabajadores del Centro del Muchacho Trabajador 359

4. Transcripción de entrevistas a dos trabajadores de Fe y Alegría 381
Bibliografía 397

Figuras

Figura 1. Caricatura sobre la evaluación estandarizada
Figura 2. Niveles y relaciones entre el Estado, las organizaciones y los centros educativos.
Figura 3. Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría
Figura 4. Esquemas de cada uno de los capítulos hacia diciembre de 2020.
Figura 5. Cartel con reglas y sanciones en un aula del CMT
Figura 6. Segmento de la cartografía de familias correspondiente a la zona norte y occidental de Quito
Figura 7. Segmento de la cartografía de familias en la zona norte urbano de Quito.
Figura 8. Fases del proceso de transición en el CMT
Figura 9. Mapa del CMT representado por un conjunto de actores
Figura 10. Cartografía de actores, redes y relaciones del CMT
Figura 11. Fotografía de Olmedo en La Tola mientras se "rueda gas"
Figura 12. Cartografía de proyectos en ejecución en Fe y Alegría La Tola
Figura 13. Escenarios de la disputa proveniente de los procesos de inducción
Figura 14. Cartografía de la escuela de La Tola
Figura 15. Mapa de la parroquia de La Tola
Figura 16. Actores involucrados en la escuela de La Tola
Figura 17. Palabras sobre violencia en la voz de los trabajadores del CMT

Tablas

Tabla 1. Órdenes políticos de grandeza
Tabla 2. Regímenes de acción
Tabla 3. Listado de mapas desarrollados en el curso de la investigación
Tabla 4. Sociología pragmática (resumen y aplicación)
Tabla 5. Detalles del trabajo de campo en las organizaciones
Tabla 6. Modelo de trabajo del CMT utilizado por aproximadamente 50 años.
Tabla 7. Elementos que configuran la disputa en el espacio de transición.
Tabla 8. Órdenes políticos presentes en la transición en el CMT
Tabla 9. Diversas acciones surgen de una misma raíz, y definen horizontes plurales
Tabla 10. Violencias expresadas por los actores en La Tola
Tabla 11. Destrezas con criterio de desempeño y contenidos relacionados
Tabla 12. Ejemplo de planificaciones de clase bajo la lógica de la contextualización curricular
Tabla 13. Resumen de formas de violencias expresadas por los actores del CMT y La Tola
Tabla 14. Códigos y referencias de las personas citadas en el documento
Tabla 15. Anexo 1: comparativa de casos conforme al esquema metodológico de la investigación.

Listado de abreviaturas

AJP	Ambientes Juveniles Participativos
ARES	Academia de investigación y educación superior
BGU	Bachillerato general unificado
BVM	Hermanas de la caridad de la beata Virgen María
CEFA	Campamentos ecuatorianos Fe y Alegría
CMT	Centro del Muchacho Trabajador
CODENPE	Consejo de desarrollo de las nacionalidades y pueblos de Ecuador
COIP	Código Orgánico Integral Penal
CORDIS	Contextualización, revalorización de saberes y experiencias, diálogo de saberes, innovación transformadora, sistematización y socialización.
CriDIS	Centro de investigaciones interdisciplinarias: democracia, instituciones y subjetividad
C4WF	Center for Working Families
DCD	Destreza con criterio de desempeño
DECE	Departamento de consejería estudiantil
EGB	Educación general básica
ETAF	Equipo técnico de atención a familias
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
FyA	Fe y Alegría
IAP	Investigación Acción Participativa
IESS	Instituto ecuatoriano de seguridad social
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
INEVAL	Instituto nacional de evaluación educativa
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MIES	Ministerio de inclusión económica y social
MIFA	Movimiento Infantil Fe y Alegría
MINEDUC	Ministerio de educación del Ecuador
PIACC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PISA	Program for International Student Assessment
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SJR	Servicio jesuita a refugiados
SBU	Salario básico unificado
TAR	Teoría del Actor Red
UDAI	Unidades distritales de apoyo a la inclusión
ULB	Universidad libre de Bruselas

Introducción

En el año 2012, los apagones eléctricos en el cantón Eloy Alfaro de la provincia de Esmeraldas[1], Ecuador, se volvieron una constante molestia para la entonces directora de un centro educativo de la zona, quien no solo gestionaba este, sino que se había instalado a vivir en el lugar. Preocupada por la constante caída del servicio y el daño causado a sus electrodomésticos, se puso a investigar la situación, sin saber que este pequeño acto terminaría con su salida, no solo de la escuela, sino de la provincia.

Pero ¿qué relación puede guardar la falta de energía eléctrica con la renuncia a una posición administrativa en un centro escolar?[2] Es precisamente de este tipo de vínculos, a veces imperceptibles, que habla este trabajo: una investigación que busca develar redes, relaciones, y acciones en las que diferentes personas –y a veces objetos–, se vuelven protagonistas; un estudio en el que es posible observar la génesis de la acción y la fuerza de la misma en medio del espacio de organizaciones educativas, tales como aquella a la que pertenece la escuela con la que se introduce este trabajo: Fe y Alegría (FyA)[3].

Esmeraldas es conocida entre la población ecuatoriana como la provincia verde[4], pero más allá de eso, porque suele ser el escenario de diferentes situaciones violentas avivadas por el hecho de encontrarse en la frontera de Ecuador con Colombia (A. Torres et al., 2012). Ello

---

[11] Dentro de la división político-administrativa del Ecuador, de mayor a menor jerarquía se tiene: 1) provincias, 2) cantones, 3) parroquias. La provincia a la que se hace referencia se encuentra ubicada al norte de la costa ecuatoriana en la zona limítrofe con Colombia.

[2] A lo largo de este trabajo irán apareciendo una serie de preguntas que movilizan la investigación desde diferentes aristas. Así, se tienen preguntas de tipo metodológico, relacionadas a los cuestionamientos propios del trabajo investigativo, a dudas personales o colectivas que surgían en el terreno, a debates presentes en el proceso doctoral, a la producción o la teoría, entre otras. La pregunta central de investigación se presenta al concluir la problematización en el Capítulo 1.

[3] Fe y Alegría es una de las organizaciones educativas que forman parte de este estudio, la otra es el Centro del Muchacho Trabajador. Las características generales de ambas se explican en el primer capítulo.

[4] Inicialmente por sus minas de esmeraldas y posteriormente por la abundancia de vegetación.

hace que cantones como el de Eloy Alfaro, que están mucho más cercanos a las líneas fronterizas, sean además, un espacio propenso al tráfico de drogas y, en el caso ecuatoriano, de combustible (Comercio, 2012), lo que se debe, a su vez, a los subsidios que mantiene el Estado al gas y la gasolina desde 1974.

Conforme la narración de la protagonista de la historia, los constantes apagones de energía se debían precisamente a esta situación. Sus preguntas al respecto la llevaron directamente al problema del tráfico, siendo que, para poder embarcar la gasolina en los puertos y salir sin dificultad, –evitando los controles de los militares y la marina–, se apagaba toda la energía en el sector, sin previo aviso, aunque relativamente a las mismas horas.

Para tratar de solucionar el problema, y sin comprender que sus acciones la terminarían arrinconando más y más, la directora del centro educativo fue a enfrentarse con el capitán de la marina, indicándole que pondría una denuncia al respecto, tanto en las instancias correspondientes en la ciudad de Quito –la capital–, como en los medios de comunicación. "Si usted quiere estar viva, si usted quiere seguir estando aquí con tranquilidad y todo, manténganse calladita y aléjese de esta situación lo más que pueda", fue la respuesta que recibió en aquel momento y que hoy recuerda preguntándose: "¿en qué me metí?, ¿qué hice?" (Dota, entrevista, 2 de julio de 2021)[5].

A partir de ese momento todo cambiaría, ella se volvió el foco de atención de la comunidad, la tenían "fichada"[6] y cada movimiento suyo parecía sobre dimensionarse. Fue así que, en medio de esta situación, a un niño de quinto de básica[7] se le encontró vendiendo drogas en la escuela. Junto a otra profesora comenzaron a interrogarlo con el fin de que él les cuente cómo habían llegado tales sustancias a su mochila escolar, sin tener mayor éxito. Al recurrir a la policía, el asunto

[5] Las entrevistas, diálogos informales y reuniones que se citan en este trabajo aparecen bajo seudónimos con el fin mantener el anonimato de los interlocutores. Al final se encuentra una tabla con los perfiles de las y los entrevistados.

[6] Al final se encuentra un glosario con términos y expresiones utilizadas en el contexto ecuatoriano y probablemente ajenas al exterior. En este se incluyen, además, algunos términos propios de las ciencias de la educación, al ser esta una dimensión importante del presente trabajo y tener algunos conceptos que distan de los propios de la sociología y las ciencias sociales.

[7] El sistema educativo ecuatoriano va de primero a décimo de educación general básica (EGB), y luego de primero a tercero de bachillerato. Un niño de quinto año tendría una edad aproximada de 9 años.

se corrió de boca en boca por toda la comunidad, y en poco tiempo, el propio niño recibió una amenaza que lo obligó a escapar de su pueblo e instalarse en una isla cercana.

"Se perdió todo rastro del niño, el cual era buscado, tanto por la policía como por los vendedores de droga". Desde Quito, se informó a la escuela que se armaría un operativo y que se infiltraría a una persona para hacer las investigaciones correspondientes, aunque conforme lo explica la ex directora, en cada ocasión, algún pretexto impedía que esto se concrete; por esta razón, se decidieron a actuar por cuenta propia. Tras un contacto establecido por la abuela del niño quien les dio la ubicación y les manifestó que solo lo entregarían a la profesora de su grado, se aventuraron a la isla y lo regresaron al pueblo. Esto provocó aún más problemas, sobre todo con la policía, quien les incriminó el haber actuado de esta manera, obligándoles a reubicar al niño en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas[8] en calidad de testigo protegido.

Cuando se supo que el niño estaba por declarar, la situación empeoró en la parroquia y el ambiente en la escuela se volvió tenso. Su madre, inclusive, expresaba que no quería saber nada del caso porque eso le acarrearía muchas dificultades. Por su parte, la directora estaba bastante decidida a acabar con este tipo de problemas, así que comenzó a implementar nuevas normas disciplinarias para evitar que se repitan situaciones similares. Ello llevo, por supuesto, a que se efectúen jornadas de diálogo sobre los temas que afectaban a la comunidad: tráfico, violencia, entre otros, y al mismo tiempo, a que se comiencen a definir ciertos límites para las y los estudiantes.

Pese a esto, algunas y algunos alumnos de bachillerato organizaron una fuga masiva, lo que, en medio de estas nuevas normativas, acarreó: por un lado, un conjunto de sanciones para quienes la habían promovido; y por otro, protestas por desacuerdos con las nuevas reglas implementadas en las que ciertos estudiantes resultaban perjudicados. Así, la directora pasó a ser conocida como una incómoda chismosa: aquella que estaba sacando información relevante respecto de lo que ocurría en esta parroquia costanera, evidenciando problemáticas invisibles para los pocos visitantes y turistas de la zona.

[8] La provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas se encuentra a unos 250 km de distancia del cantón Eloy Alfaro en Esmeraldas.

> Entonces, ahí vino ya la amenaza… la amenaza. Pero me llegó de parte de uno de los estudiantes y de la mamá del estudiante. Y me dijo que ya habían sucedido varias cosas ahí conmigo, como el que estoy de chismosa con la situación de la gasolina, que estoy sacando información con los niños que trabajan en drogas, y que esto de sancionar a los chicos de tercero de bachillerato no va con ellos, así que ellos tienen gente que tiene mucho poder y que lo que van a hacer es desaparecerme. Que yo no me asuste, que esta carita que tengo se va a quedar toda –¿cómo era que me dijeron? – Esa carita se la va a arruinar, no va a quedar en nada, porque lo mínimo que haremos con usted va a ser ponerle un tanque de gas para que explote dentro de su casa (Dota, entrevista, 2 de julio de 2021).

Esta amenaza, narrada de modo tan crudo y directo, podría no ser más que un arrebato de ira por parte de una madre enfadada por las sanciones impuestas a su hijo, pero dadas las circunstancias de tensión en medio del espacio escolar y los conflictos acumulados en el tiempo, tan pronto hubo la posibilidad de salir de la escuela y de la provincia, la directora la tomó, cerrando así esta etapa de su vida profesional.

Pero esta historia no estaría completa si no se la narra del lado de las y los estudiantes y sus familias, de quienes, debido a la pobreza del lugar, se ven en la necesidad de buscar alternativas que no siempre resultan las mejores, y que los colocan en riesgos innecesarios. La cuestión del tráfico de gas y gasolina por la frontera norte del Ecuador no es un asunto nuevo:

> comenzó a pequeña escala, en boyitas, con no más cuatro o cinco tanques y los distribuían, pero los distribuían a los pescadores; no había bombas de distribución, se medía la gasolina en tachos, que nosotros le decíamos acá, en tarros, en tarros de esos de manteca y así se fue dando este proceso de distribución. Cuando se abrió la carretera, vinieron los otros comerciantes a implantar ya un negocio más fuerte (Tola, entrevista, 6 de mayo de 2021).

La mayoría de personas del cantón Eloy Alfaro se dedican a la pesca seguido por la agricultura. Sin embargo, ni una ni otra les permite satisfacer las necesidades básicas de sus familias, lo cual es evidente al visitar los poblados, llenos de casas de madera y muchas veces, sin servicios básicos. Por ello, la rentabilidad que les produce el tráfico ha hecho que muchos de ellos comiencen a utilizar sus

matrículas[9] para comprar gasolina que no utilizan en el trabajo cotidiano, sino que la negocian con intermediarios que luego la trasladan a Colombia.

La cuestión se volvió mucho más abierta y a mayor escala cuando el gobierno nacional, a través del entonces Banco de Fomento y el Ministerio de Agricultura, inició en 2011 un plan para otorgar créditos a los pescadores de Esmeraldas, los cuales incluían asistencia y, en algunos casos, "un motor fuera de borda de 40 caballos de fuerza y también dinero para la compra de una embarcación" (La Hora, 2011). Con ello, el tráfico se volvió más eficiente, aunque trajo consecuencias para las parroquias del sector, como la llegada de grupos que intentaron monopolizar el negocio, obligando incluso a algunos pescadores a vender su gasolina a cambio de pequeñas regalías y de librarse de problemas mayores. Para los pobladores del lugar, la llegada de personas desconocidas comportaba el verdadero problema y preocupación pues, más allá de la ilegalidad del tráfico, desde su punto de vista esto no era más que un negocio familiar, un pequeño emprendimiento.

El momento en que las escuelas buscan intervenir, lo que sucede realmente, es que estas afectan el ingreso familiar, y hacen que todo esfuerzo por obtener regalías con la venta de gasolina junto con el riesgo que esto comporta termine siendo en vano[10]. De ahí que muchas de las familias no ven con buenos ojos el hecho de que, en los centros educativos, se busque paliar esta situación, aunque la violencia que comporta toda la problemática del tráfico termine reflejándose en los espacios escolares y visibilizándose, a veces, en forma de juegos[11], a veces, de amenazas.

---

[9] Grandes cantidades de gasolina subsidiada solo pueden obtenerse gracias a la matrícula de pesca que tienen los pobladores de la región. La obtención de estas matrículas se ha convertido, también, en un foco de corrupción, que mueve influencias y pequeños pagos para hacer ágiles los trámites o llevarlos a buen término.

[10] No solo es el riesgo de que la gasolina sea decomisada en los operativos tanto del lado ecuatoriano como colombiano, sino de perecer en las fuertes olas del mar, naufragar o encontrarse con grupos armados que los obligan a pagar "vacunas" (cantidades de dinero para dejarlos ir), haciéndoles perder todo el posible ingreso resultante del tráfico (Tola, entrevista, 6 de mayo de 2021).

[11] Para quienes se encuentran cotidianamente en los espacios escolares, los juegos violentos en los que las niñas y los niños utilizan palos como armas son un reflejo de la violencia que viven por fuera de la escuela.

Puede comprenderse entonces lo que atravesó la directora, toda vez que sus buenas intenciones representaban para los habitantes del lugar una verdadera intromisión a aquello que, de alguna manera, les ayudaba a menguar su pobreza. Por supuesto, la cuestión no resulta tan sencilla, y es por eso que este trabajo parte de una interrogante que puede resultar determinante para comprender las dimensiones de esta realidad: ¿qué hace un educador en medio de este contexto que comporta crisis y violencia? Sin lugar a dudas, el rol de un educador se redefine a la luz de las circunstancias y los hace actuar de modos indeterminados, a medida que la situación se va volviendo más o menos compleja exigiéndoles capacidades más allá de las estrictamente pedagógicas.

Similar situación podría decirse de aquellas y aquellos educadores que se enfrentan a un contexto cambiante en el que su mismo trabajo se vuelve incierto e inestable. Trasladándose de la provincia verde hacia la capital del Ecuador, Quito, se encuentra otra historia que inicia unos años antes en el marco de la aprobación de la nueva Constitución del Ecuador en 2008, hecho que representó el inicio de un ciclo de renovación a todo nivel y de cambios legales para alinearse a las perspectivas más globales: así, en 2011 aparece una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en 2012 un nuevo Código de Trabajo y en 2014 un nuevo Código Orgánico Integral Penal (COIP). Cabe nuevamente la pregunta por los vínculos: ¿qué relación guardan estas normativas con la vida de educadores que trabajan en un espacio escolar? En lo que respecta a la Ley de educación, la correspondencia resulta un poco más evidente, sin embargo, las otras requieren un poco más de explicación.

Pues bien, en la ciudad de Quito, desde 1964 existe una organización, en la cual los procesos educativos son centrales, cuya misión, históricamente, implicó la "dignificación del trabajo infantil", y cuyo nombre, sugerente y vinculado a su misión es "Centro del Muchacho Trabajador" (CMT). Esta organización, fundada bajo el paraguas de la congregación de sacerdotes jesuitas[12], se dedicó desde muy temprano a implementar programas con familias para que estas puedan vencer sus situaciones de pobreza (CMT, 2014), incluyendo como grupo central de acción, a los niños y niñas lustrabotas del centro de la ciudad de Quito. La intención, más allá del hecho de que aquellos

[12] Jesuitas es el nombre con el que se conoce en Ecuador a la Compañía de Jesús (S.J.).

salgan de esta realidad, era ayudarlos a sostenerse como infantes trabajadores, en un contexto en el que tal cuestión resultaba, en cierta medida, normal[13].

Se entiende, entonces, que la norma relativa al trabajo y al ámbito penal pueden resultar significativas en este contexto, ya que, de un momento a otro, cualquier forma de promoción del trabajo infantil fue considera como un delito vinculado a la trata de personas[14], en coherencia con la prohibición explícita de este tipo de trabajo en el código correspondiente (Código de Trabajo, 2012; Código Orgánico Integral Penal, 2014). Visto desde afuera uno consideraría que estos cambios fueron del todo pertinentes y se ajustaban a una sociedad cambiante, pero visto desde dentro, la incertidumbre y la inestabilidad que aquellos trajeron consigo, inauguraron una crisis sin precedentes en dicha organización, misma que continúa hasta los tiempos actuales[15].

Pronto comenzarían los despidos, la reestructuración, el cambio de autoridades, la pérdida de la misión original, la unificación de áreas, e incluso los problemas de financiamiento, que afectarían tanto a los trabajadores de la organización como a las familias beneficiarias.

> Han cambiado muchas cosas, pero yo creo que más fue los cambios por la… no cambios por la gente del Centro, ya entendiendo bien para mí es, más cambios por la ley del Gobierno mismo, el gobierno especialmente en el tiempo de Correa[16], fue muy fuerte con los niños y jóvenes trabajadores. Ellos hicieron unas leyes "que no deben trabajar", pero no entendieron la realidad nuestra, de nuestras familias, ¿cómo viven? Nuestras familias viven, pero todos juntos se ayudaban, hasta un joven de 15 años, él trabajaba, más que sea los sábados, pero ya ayudaba, "para el pasaje", como decía una profesora

[13] Entiéndase que, en la época, el cuestionamiento respecto del trabajo infantil no equivalía a los actuales debates sobre el tema. Muchas familias tenían niños trabajadores, y en términos generales, se buscaba una incorporación temprana al mercado laboral. En la organización hablan siempre de una "dignificación" del trabajo, más que de una "erradicación" cuestión que resulta, más bien, contemporánea.

[14] Aunque no se trata de una forma de "promoción del trabajo infantil" en estricto sentido, sino de "dignificación" conforme a la concepción del CMT, el código no discrimina estas particularidades.

[15] Segundo semestre de 2021.

[16] La mayor parte de los cambios expresados ocurren en el gobierno de Rafael Correa, quien ocupó la presidencia desde el 15 de enero de 2007 hasta el 24 de mayo de 2017.

> que hoy no viene porque no tiene para el pasaje, pero más antes tenía. ¿Por qué? Porque se le enseñaba al joven: "lo que tú tienes, no es solo para ti, sino es para tu familia también, entonces, algo que te sobra, dale a tu familia: mire mamita yo aporto con esto, más que sea para el desayuno, vea aquí". Entonces yo creo que esa ley sí nos jodió mucho al Centro (Chinfo, entrevista, 14 de mayo de 2019).

Sin duda alguna, en línea con las perspectivas actuales, la lucha por la erradicación del trabajo infantil se ha vuelto una de las banderas de los diferentes países, sumado a las varias organizaciones y personas que buscan acabar con prácticas laborales que incluyen a la niñez. Éstas adquieren, en muchos sitios, formas de explotación e incluso esclavitud (OIT, 1996), aunque, nuevamente, el relato no podría estar completo si no se consideran las visiones de las familias cuyos hijos se dedican, aún hoy, a trabajos como el de lustrabotas o a las ventas ambulantes en diferentes sectores de la ciudad (y el país). A lo lejos, en Esmeraldas, mientras tanto, el trabajo infantil adquiere otros rostros, aunque en su naturaleza, el rodaje del gas no dista mucho de la venta de caramelos.

Más allá de la problemática que comporta en sí misma la reflexión en torno a estas formas de trabajo, es importante considerar la posición en la que trabajadores (entre los cuales muchos son educadores) de esta organización, son instalados: sea de incertidumbre al descolocarlos respecto de sus tareas cotidianas y de su estabilidad laboral, sea de crisis, al volverse centro de un cuestionamiento que apunta incluso a la misión de la organización.

La forma en que las y los educadores hablan de las normas merece también la atención. Como se puede percibir en la reflexión del docente entrevistado, esta traslada las causas de los problemas de la organización a las adaptaciones legales que ponen en cuestionamiento el trabajo infantil, pese a que, para muchos de los que forman parte de este espacio, este representa algo necesario para algunas familias que se apoyan en estos ingresos. En vínculo con lo que sucede en la parroquia Eloy Alfaro, dichas situaciones están atravesadas por el deseo de los padres y madres de paliar un poco la pobreza en la que se encuentran, por lo que emitir un juicio temprano podría resultar contraproducente.

Es por ello que el presente trabajo indaga sobre las redes y las relaciones en las que dichas situaciones tienen lugar. En ellas aparecen múltiples protagonistas que merecen ser visibilizados, tales como las y

los estudiantes, las y los docentes o los padres y madres de familia, pero también las organizaciones en sí mismas, la institucionalidad de los centros educativos, los dispositivos puestos en marcha para tratar de solucionar cuestiones vistas como problema, y en un plano más extensivo, protagonistas sin voz pero importantes en la historia, como las normas legales o las lanchas en las que se trafica la gasolina.

A partir de la pregunta respecto del accionar de quienes laboran en medio de estos espacios, la reflexión sobre la heterogeneidad de esta se vuelve central, pues, así como la directora del centro educativo de Esmeraldas pone en marcha varios mecanismos para evitar que el tráfico se extienda en medio de la escuela, varias familias buscarán alternativas para que siga sucediendo, a pesar incluso de los esfuerzos gubernamentales por detener este fenómeno que representa también un problema fronterizo. En Quito, mientras las y los docentes buscan paliar sus propias situaciones de crisis e incertidumbre, que les conflictúan con la misión histórica por la que han venido trabajando, padres y madres de familia mantienen las condiciones de trabajo infantil de muchos de sus hijos, debido a que la pobreza continúa a pesar de los servicios que organizaciones como el CMT ofrecen a las familias vulnerables del sector.

De ello se sigue que la siguiente investigación comporta un estudio de situaciones específicas, más allá de los argumentos que puedan desarrollarse a favor o en contra de una determinada posición en torno al fenómeno, por ejemplo, del trabajo infantil. No se trata, por tanto, de defender una postura particular, sino de visibilizar determinados contextos a la luz de lo que las y los mismos actores piensan sobre ellos. Todo esto, integrando múltiples dimensiones que podrán ser percibidas a medida que uno se adentre en las especificidades de la investigación, pero que complementan un estudio eminentemente sociológico con ciertos presupuestos venidos de la psicología, la pedagogía, la educación, o las ciencias políticas[17].

[17] Es importante indicar que el estudio que se presenta es de carácter sociológico y que, de hecho, pone en el centro a la "sociología pragmática de la crítica" presentada en el Capítulo 2. Sin embargo, al ser organizaciones educativas, este entrelaza algunos conceptos provenientes de la pedagogía, tales como didáctica, currículo o evaluación, o de la psicología cuando se habla del trauma o de los estragos que deja la violencia en las personas. Más allá de ello, el estudio aporta a una disminución de las brechas existentes entre las ciencias y favorece una mirada mucho menos fragmentada de la realidad.

De este modo, un vínculo inicialmente imperceptible, podrá considerarse entre el caso de violencia manifiesta en Esmeraldas, y el caso de la crisis organizacional en Quito, así como aquel existente entre la pérdida de energía eléctrica y una renuncia, o el cambio en las normas y una situación de incertidumbre. Mucho más allá, como un eje central de la investigación aquí presentada queda la pregunta por las y los actores que son parte de estas situaciones diversas, el modo en que resisten y se organizan para hacerlo o la manera en que, desde sus propios espacios de trabajo, utilizan sus capacidades para hacer frente a las dificultades que les llegan del exterior. Priorizando dichas voces, visibilizando las acciones de las personas, considerando los diferentes puntos de vista que pueden existir en medio de una situación, se presenta, a continuación, el trabajo titulado: **Resistir a la crisis y la violencia: capacidades críticas de los actores en organizaciones educativas en Ecuador.**

Sobre el proyecto base y la puesta en marcha de la investigación

Los relatos presentados al inicio de esta introducción comportan situaciones reales vividas por diferentes actores en espacios muy específicos. Estos tienen lugar mientras me encontraba trabajando en la organización Fe y Alegría, una red de escuelas populares que se extiende por todo el Ecuador, y en la cual me desempeñé como acompañante educativo[18] primero y como coordinador del Centro de formación e investigación, después. Al tratarse de una organización gestionada por la Compañía de Jesús, pude relacionarme con las diferentes obras, entre las que se cuenta el Centro del Muchacho Trabajador, y familiarizarme con las dinámicas propias de organizaciones cuya misión parte de una mirada eminentemente religiosa.

Sobra decir que, la historia de la directora que tuvo que salir del cantón Eloy Alfaro, acontece precisamente en una de las escuelas de esta red. En el acompañamiento a la misma pude conocer de primera mano, el hecho inicialmente narrado, de modo que, cuando se presentó la oportunidad de hacer una investigación que tenga como uno de sus

[18] Un acompañante educativo cumple las veces de asesor en temas pedagógicos y didácticos en las escuelas y colegios de la red. Además, acompaña y da seguimiento a diferentes proyectos que se implementan a nivel nacional.

temas centrales a la violencia, reviví aquellos episodios que fueron parte de la vida de este centro educativo en el pasado para plantear una idea que, como todo, fue evolucionando en el camino.

¿Por qué la violencia como tema central? Una primera respuesta permite trasladar el presente trabajo al proyecto más amplio que lo cobija, el cual es el proyecto "**Refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial" (ARES-PRD)** (Brackelaire et al., 2016), en el que destaca tanto la interdisciplinariedad como la inter-institucionalidad. Otra respuesta se encuentra en las mismas organizaciones con las cuales inició este trabajo, dado que, al tratarse de una investigación-acción, varias reflexiones traídas de los propios actores del terreno, y de un trabajo previamente realizado con carácter de "exploración", fueron parte esencial de la construcción de la pregunta de investigación.

En lo que refiere al proyecto base, el mismo vincula universidades, organizaciones y académicos tanto de Ecuador como Bélgica, en un proceso orientado a comprender mejor la violencia y a pensar dispositivos de acción frente a ella. Las universidades, en el caso belga fueron la Universidad católica de Lovaina, (UCLouvain), la UNamur y la Universidad Libre de Bruselas (ULB), y en el caso ecuatoriano la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad UTE. Las organizaciones con las que llevó a cabo fueron Fe y Alegría (FyA), el Centro del Muchacho Trabajador (CMT), y el Servicio Jesuita a Refugiados (SJR)[19]. En el caso de los académicos comprendió a varias y varios profesores de las universidades antes mencionadas y a doctorandos (entre los que me incluyo), que desarrollamos tesis en sociología y en psicología.

La intención inicial del proyecto, como se ha indicado, fue la de realizar investigación-acción en el espacio de las mencionadas organizaciones. Esta se entiende como la integración del hecho investigativo a la acción, para orientar, reorientar y evaluar su impacto sobre el cambio aspirado en colaboración participativa con los profesionales y las personas implicadas (Reason & Bradbury, 2008). Por ello, se trató de un proceso de construcción colectiva y de un

[19] Inicialmente, también, Asylum Access, organización que cerró en el año 2019, mientras este proyecto tenía lugar.

trabajo conjunto orientado a promover acciones de mejora respecto de las situaciones vivenciadas en cada una de las organizaciones. En el caso particular, dada mi formación inicial y mis líneas previas de investigación, opté por analizar el espacio educativo, lo que me llevó a regresar sobre Fe y Alegría y a integrarme mejor al Centro del Muchacho Trabajador.

El proyecto contó con el financiamiento de la Academia de investigación y educación superior (ARES por sus siglas en francés), y apuntó a conseguir cuatro diferentes resultados: 1) la construcción de conocimientos interdisciplinarios entre universidades y organizaciones sobre las situaciones de violencia en los jóvenes, 2) el refuerzo de las competencias de las organizaciones aliadas, 3) la movilización de redes interinstitucionales interesadas por la violencia, y 4) la transmisión de experiencias, métodos y resultados. Por ello, a más de las investigaciones doctorales, se desarrollaron coloquios internacionales, jornadas de estudio, comunicaciones científicas, publicaciones, y una plataforma virtual de intercambio e información[20].

Pero el interés por la violencia no proviene solo del proyecto base, sino de las mismas organizaciones que sienten que su vida cotidiana se ve influenciada por diversas situaciones que llegan tanto del interior (es decir de ellas mismas) como del exterior (como en el caso de los conflictos de Esmeraldas). Así, si bien los hechos narrados pudieron ser una primera motivación para abordar estas zonas y reflexionar sobre la violencia presente en estos espacios escolares, las voces de las y los mismos trabajadores fueron determinantes en la definición de una pregunta central, orientada a comprender las formas de acción por las que aquellos optaban de cara a hacer frente a sus propias realidades.

Esto resulta particularmente significativo dado que representa un cambio en el proyecto base al añadir elementos que no estuvieron inicialmente pensados. La misma dimensión pedagógica del estudio excede la intencionalidad inicial de este, aportando nuevos elementos para el debate y enriqueciendo, de esta manera, todo el proyecto en su conjunto. Podría decirse que los "espacios de mediación comunitaria" se fueron convirtiendo –en el caso particular–, en dispositivos de distinta naturaleza desarrollados por las y los mismos actores, y que los

[20] Puede ampliarse la información sobre el proyecto en su conjunto en la página web: www.mediacioncomunitaria.org

"jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial", se fueron volviendo trabajadores, docentes u organizaciones, extendiendo de este modo, una aparente delimitación inicial del estudio.

Así, la presente investigación se desarrolla en las dos organizaciones educativas: Fe y Alegría y el CMT, e integra una amplia variedad de actores, entre los que se cuentan estudiantes, trabajadores y directivos. El trabajo, visto de modo amplio, ocupa también un lugar importante en la reflexión al cuestionarse por las formas en las que aquellos que pertenecen a dichas organizaciones enfrentan situaciones de violencia provenientes del contexto al tiempo que lidian con la inestabilidad y las cargas burocráticas que han ido copando los espacios educativos en los últimos años.

Explicado esto, cabe manifestar que la investigación tuvo lugar entre 2017 y 2021, intercalando tiempos de formación, comprensión y debate académico en la UCLouvain en Bélgica y espacios dedicados al trabajo de campo en las organizaciones en Ecuador. Estos últimos se dieron entre junio y septiembre de 2017, entre febrero y septiembre de 2018, entre enero y septiembre de 2019, y entre enero y mayo de 2021. Durante el trabajo de campo, tal como se explicará más adelante en las secciones pertinentes, se desarrollaron observaciones participantes, talleres, interpretaciones colectivas, análisis documental y entrevistas, técnicas que permitieron un conocimiento más profundo de las organizaciones, el cual solo puede ser comprendido a la luz de mi propia relación con aquellas, -en la medida en que no inicia con la investigación-[21].

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) caracterizó a la COVID-19 como una pandemia, cuestión que alteraría la vida de la humanidad entera, y, por ende, la marcha de las investigaciones doctorales en curso. El presente trabajo no es la excepción pues debido a las restricciones de movilidad a nivel global y al confinamiento que produjo la enfermedad, el último periodo del trabajo de campo tuvo que extenderse hasta el 2021, manteniendo las entrevistas y diálogos con las y los actores de las organizaciones a nivel virtual, con las limitaciones que esta modalidad comporta para las personas en sus territorios (sobre todo en la provincia de Esmeraldas).

[21] Posteriormente, se analizará de mejor manera el carácter reflexivo del estudio, pero sirva esta explicación de su puesta en marcha para hacerse una idea de los caminos conjuntos que comportó la investigación.

Esto último, sin embargo, permitió mirar de mejor manera algunas de las ideas que venían desarrollándose en el curso de la investigación, dado que la pandemia agudizó las crisis presentes, tornándolas mucho más perceptibles. La búsqueda de estrategias de parte de las y los educadores en medio de un contexto complejo para continuar manteniendo la misión de sus organizaciones a pesar de las circunstancias, fue una forma de visibilizar sus propias capacidades, asunto que comporta una de las ideas centrales de este estudio. La amplificación de estas podría ser una respuesta significativa a los problemas que provienen de contextos signados por la crisis y la violencia y, por supuesto, una forma de resistir a ellos.

Sobre la estructura de este documento

El siguiente trabajo de investigación parte de una problemática presente en organizaciones educativas cuyos discursos podrían considerarse alternativos: en el caso de Fe y Alegría, estos incluyen todos los presupuestos de la educación popular, muy acentuada en el continente latinoamericano y que integra a la pedagogía crítica (Apple & Beane, 1997; Giroux, 1983; Mclaren, 1998) con la construcción de una didáctica que supere las lógicas existentes de dominación (Freire, 1978, 2002); y, en el caso del CMT, añaden a esta perspectiva, una visión propia de la familia como núcleo social que requiere transformarse desde la espiritualidad, y del trabajo como una realidad que tiene que dignificarse (CMT, 2008, 2014).

Estos discursos se tensionan con aquellos que provienen, tanto de las mismas organizaciones –de cara a garantizar que sus procesos funcionen de modo eficiente–, como del Estado que busca asegurar el control del sistema educativo en su conjunto, estableciendo, por ello, diferentes políticas de estandarización. Es esta tensión, entre las lógicas estandarizadas de gestión y las contextualizadas de los discursos alternativos escolares, la que se encuentra en el corazón de la problemática de partida, puesto que aquella influye en la acción de las personas que trabajan en las mencionadas organizaciones, especialmente de las y los educadores.

No podría expresarse que estas son las únicas lógicas presentes en medio de estos espacios educativos, pero sí que son las dominantes. Así, el Estado asegura con la estandarización que se normen las dinámicas externas e internas a una institución educativa asegurando

un mismo currículo, un mismo esquema de promoción, o bien, textos similares y resultados más o menos parejos, al tiempo que las organizaciones se encargan de adaptar los mismos a sus razones discursivas estableciendo un segundo nivel de estandarización. Al llegar a las personas, entiéndase en este caso a las y los educadores, estos asumen o utilizan las dinámicas de la estandarización conforme sus propias intencionalidades pedagógicas, contrayendo la tensión que les provoca la constante escucha de los discursos alternativos sobre educación y la presión de las entidades gubernamentales responsables de que la estandarización funcione, siendo en este caso, la principal, el Ministerio de Educación.

El supuesto de esta lógica de funcionamiento es que aquella permite no solo un mejor control del sistema, sino estrategias útiles para el trabajo educativo, asumiendo que, por ejemplo, el entregar a todas y todos los educadores los mismos materiales preempaquetados (Giroux, 1995)[22] se garantizará que las y los estudiantes finalicen el proceso escolar con conocimientos similares, –lo cual tiene que ver, precisamente, con el concepto estadístico de estándar–. Bajo este mismo principio se conciben normas y protocolos orientados a resolver cualquier problema presente en el ámbito escolar, incluyendo en estos, aquellos relacionados con la violencia. De hecho, los últimos años la respuesta por parte de las instituciones oficiales a casos visibles de violencia ha sido la de concebir documentos protocolares que establezcan pasos a seguir según la diversidad de situaciones.

De aquí se desprende lo que se ha denominado el enigma sociológico relacionado con esta tensión, a saber: el hecho de que, si bien se asume que las respuestas estandarizadas a situaciones de crisis y violencia son efectivas, en la realidad, resulta que muchas de ellas no responden a los casos reales presentes en los territorios en los que se encuentran las organizaciones. Entre otras razones, porque el direccionamiento de los protocolos es estrictamente vertical (asumiendo que la violencia ocurre únicamente hacia las y los estudiantes), y por otro, porque se dejan de lado muchas formas de violencia que están presentes en el espacio educativo y que se complejizan por las realidades de sus contextos.

[22] Henry Giroux denomina "materiales curriculares preempaquetados" a aquellos que enfatizan la instrucción por entrega eliminando la concepción y la crítica del acto pedagógico. Por ejemplo, los textos escolares previamente elaborados por editoriales educativas.

La presentación de esta problemática, y de los dos casos en los que puede analizarse el enigma, es decir el Centro del Muchacho Trabajador de la ciudad de Quito y la escuela Aurelio Elías Mera ubicada en la parroquia de La Tola en Esmeraldas se encuentran en el Capítulo 1. En este se explican las características generales de las organizaciones y de las situaciones más específicas que se consideran casos de estudio. Es interesante notar que, durante el transcurso de esta investigación el CMT ha considerado cada vez con más fuerza, fusionarse con Fe y Alegría, tanto por el discurso de educación popular que tiene este como por el apoyo que puede obtener en relación a sus procesos educativos.

Ahora bien, ¿cómo estudiar la acción de las personas, en contextos signados por la crisis y la violencia, procurando visibilizar sus propias capacidades y sus estrategias de resistencia? La respuesta a esta pregunta llegaría a mi persona a lo largo de todo este recorrido, de la mano de la sociología pragmática de la crítica, una perspectiva teórica y metodológica muy presente en el contexto francés, que poco a poco fue cautivándome y que me permitió mirar mi trabajo de investigador más allá de lo meramente profesional, considerando con mayor seriedad la voz de los mismos actores y subvirtiendo una serie de conceptos preconcebidos en mi formación anterior.

En el Capítulo 2, puede verse reflejado este cambio personal, que es al mismo tiempo un cambio en toda la perspectiva del estudio, al permitirme contar con una teoría que explica la acción, por un lado, y con una serie de principios de trabajo investigativo, por otro. La sociología pragmática (llamada también sociología de las pruebas), se nutre de la perspectiva empírica inaugurada con los trabajo de Callon y Latour (2011), así como de Boltanski y Thévenot (1991). En ellos es posible comprender la acción como una cuestión que no puede determinarse del todo y que se comprende en medio de situaciones, dada la naturaleza cambiante de las personas. Esto en contraposición a la mirada muy extendida entre algunos sociólogos latinoamericanos que conciben la acción como algo determinado y que le otorgan poco peso a la capacidad de las personas para alterar las relaciones de poder, -visión que bebe de las fuentes de la tradición inaugurada por Pierre Bourdieu (1979)-.

Entendida como fuente para el trabajo sociológico en su conjunto, la sociología pragmática parte de una diferente concepción de lo social, la cual busca reducir la distancia existente entre naturaleza

y cultura, concebida en el marco de la modernidad y su afán por fragmentar la realidad (Latour, 2012a). Por ello considera no solo el rol de las personas en medio de sus diferentes situaciones, sino de los objetos o de los discursos que juegan un rol significativo en la construcción misma de la acción y que tienen una forma de agencialidad que no puede tomarse a la ligera. Ello redefine el concepto de acción: al considerarla como una cuestión cambiante e indeterminada, al concebir ciertas gramáticas y regímenes, siendo los principales el de rutina, justicia, violencia y amor, explicados por Boltanski (2000a), al analizar las formas en que se van sucediendo gramáticas de acción y al comprender la existencia de diferentes visiones de justicia sobre la base de concepciones particulares de bien común.

De ahí que, una cuestión muy importante para la sociología pragmática sea la de evitar hacer reducciones o simplificaciones de la realidad, explicándolo todo como una relación de poder de tipo asimétrico, sin comprender primero la misma y su forma de producción. Ello hace necesarios los estudios empíricos de los cuales emergen las teorías, y exige que aquellos consideren seriamente todas las voces respecto de una situación, analizando la misma de modo simétrico. Solo así podrán comprenderse las asimetrías, y visibilizarse las razones que llevan a un determinado grupo de actores a ubicarse en una posición en medio de una situación.

Más allá de estos presupuestos, presentados más adelante como principios, es importante mirar cómo aquellos no solo dan pistas sobre el camino a seguir en el trabajo sociológico, sino que aportan una teoría muy interesante respecto de la acción y de los mundos en que se mueven las personas, cada uno con una gramática de acción diferente. La idea de "*cités*" que aporta esta perspectiva (Boltanski & Chiapello, 1999; Boltanski & Thévenot, 1991), será fundamental para entender las lógicas que mueven a los actores, sus propias justificaciones y la forma en que estas miradas devienen en demandas de justicia y en compromisos con una determinada forma de actuar[23].

Todo ello, por supuesto, tiene consecuencias en torno a lo metodológico dado que el camino por el que se opte no tendría que distar de los principios que se encuentran en la base de esta

[23] Boltanski y Thévenot denominan *cités*, "ciudades", "ciudadelas", a cada uno de los órdenes políticos de justicia que se sustentan en una determinada visión del bien común. Una explicación a detalle se encuentra en el Capítulo 2.

concepción. Por ello, se establecieron cuatro momentos útiles tanto para el proceso de acercamiento empírico a los casos, como para el análisis, llevado a cabo a lo largo de todo el recorrido de investigación. En primer lugar, se partió de las disputas existentes en las situaciones estudiadas; posteriormente, se analizaron los dispositivos que alientan u obstaculizan a los actores en medio de las mismas; luego, se ubicaron las pruebas que permiten considerar lo que se espera de las y los actores en tal situación; y finalmente, se visibilizaron sus operaciones críticas de cara a la resistencia, buscando amplificar aquellas en aras de la investigación-acción. Este recorrido contó con diferentes técnicas, siendo las principales: observación participante, cartografía social, interpretación colectiva, entrevistas y análisis documental.

Los Capítulos 3 y 4, abordan los casos del Centro del Muchacho Trabajador y de la Escuela Fe y Alegría de La Tola respectivamente, siguiendo este proceso metodológico. En cada uno de estos capítulos se introduce a las organizaciones para contextualizar las problemáticas que atraviesan, al tiempo que se presentan, brevemente, algunas características particulares para una mejor comprensión de aquellas. Posteriormente, se analizan las situaciones de crisis y violencia que viven los casos en el espacio de sus organizaciones siguiendo el esquema de los cuatro momentos previamente manifestados.

En lo que respecta al CMT, la disputa presente en dicha organización tiene que ver con el modo en que surge la necesidad de una reinvención, dado que las normativas y algunas situaciones muy particulares de la misma, les exigen transformarse en su naturaleza y en su misión. Así, surgen, en cierto momento, dos diferentes perspectivas de cara al futuro: por un lado, la idea de seguir siendo un centro de acogida de familias, y colocar los servicios que poseen para atender a aquellas, como una cuestión central, en la que el área educativa (la escuela[24]), sea un servicio más entre otros; y por otro, el de convertirse en un centro educativo concentrando sus actividades en atender lo estrictamente pedagógico, tornando a los servicios familiares un añadido para su oferta de educación.

Las y los diferentes actores del CMT se fueron ubicando en alguna de estas posiciones, aunque cabe decir que aquellas no dan cuenta de toda la heterogeneidad de visiones y perspectivas presentes

[24] Se utiliza escuela para denotar todo el sistema educativo. En el caso del CMT, en el 2019 inició el programa de bachillerato que comprende los tres últimos años de educación secundaria.

en el espacio de la organización. Sin embargo, dada la importancia del tema y el tratamiento de este por los actores, esta disputa y estos posicionamientos se volvieron claves, movilizando diferentes dispositivos, entre ellos, algunos procesos abiertos de consultoría para definir su futuro. Una de estas, orientada a concebir un nuevo modelo de atención integral a las familias del CMT fue desarrollado por un equipo liderado por mi persona[25] lo cual me favoreció en un mejor conocimiento de la organización y en la comprensión de las dos perspectivas presentadas como disputa central.

Este camino para resolver la naturaleza del CMT, se convirtió en una prueba para la organización misma, en tanto los indicadores de su trabajo anterior manifestaban que, gracias a sus servicios para las familias, al menos el 75% de ellas había logrado salir de la pobreza y se había incorporado mejor en el mundo laboral (Calle, 2007). Oscilando entre una ciudad doméstica fundada en la tradición, una ciudad cívica orientada al bienestar colectivo y una ciudad industrial cuyo principio superior es la eficiencia (Boltanski & Thévenot, 1991), las y los actores del CMT fueron definiendo algunas estrategias fundadas en una base común, aunque con resultados distintos, siendo el principal foco de esta, la espiritualidad de la Compañía de Jesús.

El compromiso resultante de todo este proceso se materializó en al menos dos dispositivos nuevos para la organización, por un lado, el Equipo técnico de atención a familias (ETAF) orientado a la resolución de casos de violencia o de indisciplina presentes en las familias, y por otro el de formación de los "promotores familiares", encargados del acompañamiento y considerados las figuras de liderazgo para integrar a las mismas a los procesos y servicios que lleva adelante el CMT.

Si bien la situación de esta organización está marcada por una profunda crisis que cuestiona los fundamentos mismos de su existencia, en el caso de la escuela de Fe y Alegría de La Tola, las problemáticas provienen del contexto en que esta se encuentra inserta, el cual, como se viene expresando desde el inicio, está caracterizado por una profunda desigualdad que provoca prácticas de tráfico de

[25] El proceso lo ganamos junto a Cecilia Vaca, quien era una de las doctorandas de psicología del "Proyecto de refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial", y quien, como docente de la PUCE acompañaba a los psicólogos en formación en sus prácticas pre-profesionales en el CMT.

gasolina y narcotráfico en la zona fronteriza de nuestro país. Aquí, la disputa refiere, de manera mucho más explícita, a la tensión existente entre estandarización y contextualización, al estar mucho más marcado el discurso de la educación popular. Se trata, en este caso, de una disputa visible solo en la acción pedagógica, la cual cuestiona la existencia de dos diferentes "jefes", a los cuales las y los educadores deben rendir cuentas, siendo uno de ellos el del Estado -visible representante de las miradas estandarizadas-, y otro el de la misma organización Fe y Alegría que, al intentar filtrar lo que proviene de la primera, termina provocando un doble trabajo para las personas de los centros educativos.

En esta disputa también existen diversos dispositivos, los cuales pueden comprenderse al mirar la realidad como un conjunto de regímenes de acción. Siguiendo a la sociología pragmática, uno entra en ellos como en una suerte de estado del que solo se sale al cambiar de régimen (Boltanski, 2000a), y uno de ellos es el de la violencia. El análisis de esta, más allá de las clásicas clasificaciones, permite mirar aquella en el curso mismo de la acción, cabe decir, en medio de las gramáticas presentes en un contexto determinado. Así, es posible comprender no solo la violencia desde una tipología particular, sino el modo en que se produce en un espacio particular como es el de La Tola en la provincia de Esmeraldas.

Esta realidad, muy compleja de explicar y de definir, es la prueba más grande para las y los educadores en este espacio educativo, dado que exige de aquellos, capacidades que no se corresponden con sus profesiones. Es decir, se trata de una prueba con un doble nivel de exigencia, pues lo que se espera de los trabajadores en este contexto es que sean mucho más que simples profesores y que puedan lidiar con los problemas del contexto sin perder el horizonte de lo estrictamente educativo. Ello hace que en el capítulo en que se analiza este caso se plantee la pregunta respecto de ¿qué significa ser un educador en una realidad signada por la violencia?, tratando, con ello, de visibilizar la prueba a la que aquellos se enfrentan de manera cotidiana.

Todo esto lleva a considerar a la acción pedagógica como una capacidad crítica en el sentido en que la trata la sociología pragmática, es decir, como aquella que favorece la consecución de compromisos entre diferentes modos de concebir la realidad, o de denunciar cuando un acto no se corresponde con la mirada compartida sobre el bien común. La mayor expresión de esta es un dispositivo denominado

"contextualización curricular", que movilizaron los actores en el espacio educativo de La Tola, con la finalidad de integrar, en la acción, las lógicas de la eficiencia, provenientes del Estado (ciudad industrial), con las propias de la misión a las que los lanza la educación popular (ciudad cívica). En ella, la premisa fue la de llevar los problemas al espacio en el que mejor pueden actuar las y los educadores, es decir, la clase, integrando al currículo oficial los problemas contextuales para darles un tratamiento educativo.

Esta forma de operar, aún en desarrollo, merece ser amplificada al tratarse de un mecanismo novedoso de acción frente a la violencia. Para las y los educadores de La Tola, este permite que se pueda hablar de problemas cotidianos sin que ello represente una forma de intromisión a la vida cotidiana de las y los habitantes del lugar, neutralizando, en cierta medida, el paso al régimen de violencia. Esto constituye, además, una forma de resistir a las lógicas estandarizadas, colocando la propia realidad por encima de lo normado y de lo que requeriría ser cumplido de cara al control proveniente de la estandarización.

Finalmente, el Capítulo 5 compara los dos casos a la luz de la metodología utilizada evidenciando algunas convergencias y divergencias entre los mismos, y siguiendo nuevamente el proceso que se ha considerado para el análisis. En esta comparación pueden verse los órdenes políticos similares en los que las y los actores de ambas organizaciones se encuentran instalados (sobre todo el doméstico, el cívico y el industrial), así como el modo en que aquéllos asumen una determinada disputa a la luz de sus problemas presentes, tanto al interior de los espacios organizacionales como al exterior de estos. Así también, las diferencias que aportan las dinámicas propias de las organizaciones en las que sus visiones particulares sobre la educación, el trabajo o la familia, resultaran determinantes.

Este análisis comparativo va acompañado de una reflexión en torno a la cuestión metodológica, la cual intenta resolver una interrogante que acompañó paralelamente a esta investigación en todo el proceso de su producción, a saber: ¿cuál es la relación existente entre la sociología pragmática y la investigación-acción? Para ensayar una respuesta se retoma el principio de simetría en relación a las asimetrías presentes en los casos analizados, se aborda la investigación a la luz de la reflexividad y se vincula el concepto de emancipación, presente en el discurso de las organizaciones y fin último de las acciones que llevan a

cabo las y los actores en estas, al análisis sociológico pragmático más allá de la idea de relaciones de poder.

Posteriormente, se hace una reflexión mucho más profunda sobre la violencia como un régimen de acción, haciendo una lectura de lo que las y los actores dicen sobre la misma. En este punto, y considerando como criterio conceptual la desactivación de la principal equivalencia existente en los diferentes órdenes políticos, el cual siguiendo a la sociología pragmática es la común humanidad; se examinan dichas voces a la luz de éste, proponiendo más que una clasificación, una explicación sobre la violencia como un fenómeno que opera en diferentes escalas.

Al reflexionar sobre el paso al régimen de acción de violencia, se hace necesario mirar, no solo el aparente cambio hacia él (como una cuestión horizontal y estable), sino la profundidad que este conlleva. Por ello se analiza ésta desde su visibilidad, los grados de objetivación de los actores que aquella pone en evidencia y la velocidad de dicha transición junto con sus rezagos. Todo esto da cuenta de la complejidad y amplitud en el paso al régimen de disputa violenta, lo cual no siempre es considerado en las clasificaciones que existen sobre ella. La idea de escalas busca salvar esta situación toda vez que la noción permite distinguir la relación de proporción entre diversos elementos y la posibilidad de medición (que aterriza, en este caso, en equivalencias).

Al abordar el compromiso, concepto clave en la sociología pragmática, dentro de la reflexión sobre el consenso posible entre dos diferentes órdenes políticos, se destaca la forma en que las y los actores de las organizaciones negocian sus lealtades a una forma particular de hacer las cosas. Esto bajo el mismo presupuesto con el que se analiza la violencia, es decir, como una cuestión que no ocurre tampoco de modo lineal, sino que conlleva una complejidad y profundidad que merecen la pena ser visibilizadas. A esta forma de acción se la ha denominado "negociación de la incondicionalidad", dado que se observa que las y los actores buscan mecanismos para garantizar una forma de lealtad a una determinada posición cuando aquella ha sido previamente considerada. De este modo, la lealtad, que de hecho es un valor importante para las organizaciones (sobre todo para el CMT en que se considera el principal de los valores), se convierte en incondicionalidad al hacerse más profunda, estabilizando, de esta manera, el compromiso en el tiempo, o haciéndolo, al menos, mucho más sostenido.

De esta manera, la pregunta por la acción de las personas en el contexto de organizaciones educativas en las que se viven situaciones de crisis y violencia adquiere mucho más sentido, y se resuelve al considerar el modo en que aquellos, de hecho, actúan. El seguimiento de las y los actores en sus propios espacios, el conocimiento profundo de sus organizaciones y la comprensión de sus problemáticas se conjugan en las siguientes páginas, develando un trabajo de investigación-acción que muestra gramáticas heterogéneas respecto de sus acciones y que, por lo tanto, visibiliza la diversidad de un mundo enteramente plural.

Sobre las voces detrás de este trabajo

Una de las ventajas de la investigación-acción es que esta se va construyendo junto a los actores, en este caso presentes: en las organizaciones, en los espacios académicos, en el mismo proyecto base y en los múltiples momentos, formales e informales, que aportaron a las reflexiones que se entrelazan en estas páginas.

Por ello, es necesario agradecer, en primer lugar, a mi comité de acompañamiento en el proceso doctoral: el Dr. Thomás Perilleux, la Dra. Betty Espinosa y el Dr. Jean-Luc Brackelaire, quienes, junto a la Dra. Verónica Egas, conforman también el equipo coordinador del "Proyecto de refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial". A su vez, el agradecimiento correspondiente a la ARES, que financió el proceso de investigación en su conjunto, de modo bastante generoso. Sin esto, llegar a feliz término hubiera resultado imposible.

En el caso de las organizaciones, gratitud a todas las personas que estuvieron presentes en la construcción de la investigación y que aportaron con sus voces reflexivas en distintos momentos del proceso. Son muchas y muchos, sin lugar a duda, y faltaría el espacio para agradecer a cada uno, pero valga el reconocimiento especial a los aportes de Carlos Pailacho, acompañante regional en el caso de Fe y Alegría, y de Antoni Carreras+, antiguo director del área social del CMT.

Por otro lado, cada uno de los espacios de debate y reflexión, de los que me he podido nutrir a lo largo de estos años, han sido un aporte fundamental a las ideas que se expresan en la investigación. Destaco, en este sentido, el seminario doctoral del proyecto base y el del Centro

de investigaciones interdisciplinarias: democracia, instituciones y subjetividad (CriDIS), de la UCLouvain en Bélgica. Este espacio se convirtió en un verdadero oasis para la producción académica y la construcción de ideas desde las ciencias sociales, gracias al compartir formal e informal con mis colegas doctorandos/as con quienes vivimos las alegrías, y muchas veces las angustias, propias de un proceso doctoral. Lugar especial merecen mis compañeras Paola Viera, Cecilia Vaca y Lucía Pérez, con quienes iniciamos este proceso, independientemente del rumbo que este haya tomado para cada una de ellas.

Gratitud también a quienes han estado cerca de mí a lo largo de estos años, acompañándome, animándome, apoyándome y presionándome para avanzar. A mi padre, mi madre, mi hermana y hermano y, claro está, a Daniela Báez, mi compañera de vida, con quien vivimos la pandemia de la Covid-19 en *Louvain-la-Neuve*, aportando con varias ideas en las largas conversaciones sobre nuestros diferentes estudios.

Por último, cabe agradecer a algunos estudiantes de la PUCE, quienes, siendo psicólogos o trabajadores sociales en formación, decidieron acompañarme en el trabajo sociológico con afanes de aprendizaje, aportando en tareas esenciales al desarrollo de esta investigación, por ejemplo, con su participación y asistencia en los talleres cartográficos o con la transcripción de entrevistas.

Considérese el presente trabajo la suma de todas estas voces y muchas más, imposibles de mencionar minuciosamente con nombres y apellidos.

Capítulo 1

Problematización de una tensión educativa

En el Ecuador, varias organizaciones educativas llevan a cabo su misión en medio de contextos signados por la crisis y la violencia. Trabajadores de espacios como el Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias (CMT) que históricamente se ha dedicado a la dignificación del trabajo infantil o de Fe y Alegría (FyA) que tiene centros educativos en lugares de conflicto, se enfrentan al reto de construir herramientas para favorecer el aprendizaje en otras personas, al tiempo que resuelven distintos problemas cotidianos.

Esta necesidad se encuentra a la sombra de los mecanismos que se crean con el objetivo de regular y coordinar la educación en un nivel más amplio que el de la escuela o la misma organización, las cuales pueden ser comprendidas, por esta razón, como pequeños elementos en medio de un vasto sistema. De ello se desprende, como punto de partida, la existencia de una tensión entre una lógica orientada por la estandarización -cuyo fin es la regulación del espacio educativo-, y una distinta basada en la contextualización, que posiciona las capacidades de los actores en situaciones específicas.

Este primer capítulo, problematiza la realidad signada por esta tensión abordando la relación entre centros educativos, organizaciones a las que aquellos pertenecen y el Estado mismo, cuya incidencia en el ámbito de la educación es indudable. Para ello, se explica inicialmente qué es la "estandarización", considerando la misma como un formato que establece ciertos principios de acción basados en una cuantificación de la realidad que resulta en sí misma violenta -al menos en el escenario de lo educativo-.

Posteriormente, se argumenta que la política educativa en Ecuador ha afianzado dicha lógica durante los últimos años en consonancia con las dinámicas globales que caminan en el mismo sentido. Esto se visibiliza en los esfuerzos del país por regular la infraestructura, la gestión y el currículo, y se puede constatar, por ejemplo, cuando, frente a situaciones de violencia, las respuestas externas pasan por un intento de normar las acciones de las y los

actores presentes en el espacio educativo, aun cuando aquellas se deban a situaciones imprevistas.

La cuestión atraviesa, además, el filtro que pueden tener sobre estas lógicas, las organizaciones que se dedican a la educación, y que se ven inmersas en el juego entre las grandes normativas, el deseo de desplegar sus propias identidades, y las personas que trabajan en los espacios en que la práctica tiene lugar. Así, la tensión entre la política estandarizada y las prácticas escolares es mucho más visible cuando aparece un segundo formato de estandarización cuyo actor principal son organizaciones como el CMT o FyA cuyos discursos, educativos o no, se presentan como alternativos.

Desde dos ámbitos distintos, el del Estado y el de las organizaciones, se busca definir gran parte de lo que será la vida al interior de los espacios escolares, estableciendo un marco de trabajo que no deja de estar en disputa con el cotidiano quehacer de quienes se encuentran al interior de estos. Dicho de otra manera, aunque existan y se desarrollen dispositivos afines a la estandarización, las prácticas cotidianas solo de definen, en última instancia, en el ámbito de la acción que desarrollan educadores y otros actores[26] en medio de sus contextos y situaciones.

Para visibilizar mejor este contraste, se aterriza en las dos organizaciones educativas, previamente mencionadas, puesto que junto a ellas tuvo lugar la presente investigación-acción: la primera, el CMT, pone en evidencia la manera en la que el cambio organizacional deviene en un espacio de crisis e incertidumbre para los trabajadores; y la segunda, FyA, da cuenta del trabajo escolar de frontera en un espacio signado por la violencia, en que se implementan algunos principios de educación popular.

Al introducir las variables de la transformación interna de las organizaciones y de la violencia contextual es posible visibilizar el modo en que la estandarización frena los procesos de solución de sus situaciones conflictivas. Por lo tanto, aunque el formato dominante recurra a estándares y dispositivos concretos para su gestión (como, por ejemplo, protocolos), en las situaciones más específicas en las que

[26] En primera instancia, cuando se habla de actores, se hace referencia a todas las personas involucradas con las organizaciones, principalmente las y los educadores con quienes se desarrolló un trabajo directo, pero también las y los estudiantes, sus familias, o funcionarios de la educación. En el Capítulo 2 se hará une extensión de esta noción.

se mueven los educadores, aquellos pasan a un segundo plano en medio de la relación con otros elementos que, tanto para las organizaciones como para los centros, resultan importantes.

Esto permite caminar hacia la problematización en sí misma, abordada al final del capítulo, que muestra el enigma que se establece en la relación entre estandarización y contextualización, recurriendo para ello, a situaciones concretas ligadas a las organizaciones educativas, cuyo eje son la crisis y la violencia. Gracias a este recorrido, se aterrizará en la pregunta de investigación y se comprenderán las posteriores opciones epistemológicas y metodológicas puestas en evidencia en el capítulo dos.

Dado el trabajo sostenido con las dos organizaciones es importante considerar que, detrás de la problematización de esta tensión educativa, existen muchas más voces que la de aquel que escribe estas páginas. Sus situaciones de crisis y violencia y el modo en que ellos desarrollan acciones para reducirlas y enfrentarlas apoyaron la convicción de que sus prácticas, hoy más que nunca, han de ser tratadas como capacidades críticas. La intencionalidad sociológica del presente documento dará cuenta de esta cuestión al poner en el primer plano a los actores, aquellos que, con su trabajo, "hablan" todos los días de sus tensiones cotidianas.

Trepar el árbol: el formato de estandarización

Una docente se prepara a desarrollar una clase en la escuela rural en que trabaja, un centro de Fe y Alegría ubicado en la frontera de Ecuador con Colombia, concretamente en la parroquia de La Tola[27]. Conforme ha ido aprendiendo en sus años de docencia, la clase debe estar debidamente consignada en un formato que llenó para el efecto, y que en el vocabulario pedagógico se denomina "planificación". En dicho formato, la docente colocó un objetivo, un proceso metodológico con sus técnicas y, por supuesto, el tema específico que abordará en una sesión que durará 45 minutos.

Considerando el momento de entrada, el tiempo que le toma ubicarse y ubicar a las y los estudiantes, una breve verificación de la asistencia, y un espacio al final para el cierre de la clase, ha considerado

[27] La Tola se encuentra en el cantón Eloy Alfaro en la provincia costanera de Esmeraldas, limítrofe con Colombia. Su población es mayoritariamente afro ecuatoriana.

en su preparación únicamente 35 minutos[28]. El tema del día: las leyendas del Ecuador. Su principal recurso: el libro que el Ministerio de Educación le ha facilitado para el desarrollo de su trabajo pedagógico[29], y que tienen tanto ella como sus estudiantes, con la única diferencia que el de la docente contiene diferentes explicaciones, recursos y respuestas.

Para el planteamiento del objetivo, y de las especificidades del tema a trabajar, ha utilizado este mismo libro, ya que en él se encuentran todos aquellos detalles que se deben llenar en el formato de planificación, y que deben ser extraídos del currículo. Este último, concepto, de particular importancia para el ámbito de la educación, hace referencia al conjunto de fines, contenidos, secuencia, metodología, recursos y evaluación (De Zubiría, 2006), aunque en medio del trabajo cotidiano, las y los docentes lo equiparen al compendio de temas a seguir.

El texto que le ha facilitado el Ministerio, le ofrece una excelente secuencia metodológica, dado que contiene algunas preguntas iniciales, el desarrollo del tema con cierta profundidad acorde a la edad, y preguntas y tareas que pueden ser utilizados para efectos de evaluación de los aprendizajes. Lamentablemente, la temática que está preparando la profesora tiene leyendas de algunas de las ciudades más grandes del Ecuador, lo cual, para ella, que se desenvuelve en un medio rural, le resulta poco productivo. Desearía poder utilizar algunas de las leyendas que circulan localmente y que se nutren de la riqueza afro-ecuatoriana de su sector, aunque en el fondo siente que, si "se sale" del libro[30], podría confundir a las y los estudiantes y confundirse ella misma.

---

[28] Aunque se ha situado la narración en un espacio concreto, varias de las ideas presentadas en esta sección resultan de diálogos y experiencias vividas como educador y formador de educadores en medio de centros y organizaciones educativas. Por ejemplo, la cuestión del tiempo que tienen las y los docentes para el desarrollo de sus clases es reiterativa en los espacios escolares e implica un cálculo que considera las horas pedagógicas sin los "tiempos muertos" que deben considerar.

[29] Fe y Alegría recibe los textos escolares del Estado, dado que sus centros son fiscomisionales, es decir, "de derecho privado con apoyo estatal" conforme a la normativa correspondiente. Las instituciones educativas en Ecuador pueden ser "publicas, municipales, fiscomisionales y particulares" conforme al artículo 53 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

[30] "Salirse del libro" es una expresión que utilizan comúnmente las y los docentes cuando refieren al trabajo pedagógico que no se encuentra, necesariamente, en el texto escolar. Este se ha convertido en un reemplazo del currículo y en una suerte de

El relato pone en evidencia una práctica bastante común en el espacio educativo, en el que, de hecho, resulta bastante normal, hacer un "copia y pega" de las normativas curriculares para cumplir con las planificaciones, y desarrollar prácticas pedagógicas basadas en los libros de texto que son entregados por el Ministerio de Educación (Whitman, 2008). Esto, si bien no puede leerse como una regla general, se encuentra en la base de las prácticas educativas, al existir cuestiones que buscan regular los espacios escolares en el país, y que, en teoría, los docentes siguen cotidianamente.

Iniciando por los fines que persigue la educación (Armijo, 2019), continuando con el currículo, el calendario escolar, y la organización de la gestión educativa (X. Ponce, 2016; Proaño, 2016), siguiendo por algunos aspectos como la secuencia sugerida para los aprendizajes, las formas en que se desarrollan las clases por los docentes, las dinámicas de control (Jiménez, 2017; Whitman, 2008), los horarios escolares y materias que conforman el pensum de cada uno de los años, e incluso la forma en que las y los estudiantes van vestidos (J. Ponce & Drouet, 2017) y, finalmente, son evaluados (J. Espinosa, 2017; Popkewitz, 2013), no puede negarse la existencia de un formato mucho más grande que el que ponen en evidencia los papeles orientados a la planificación escolar, al cual llamaremos, formato de estandarización.

Entiéndase como formato, aquellos presupuestos con los que se espera que algo sea desarrollado y presentado, de modo que se "guarden las formas". En el espacio educativo estas van desde el documento que permite al docente ejecutar su práctica o informar sobre determinada acción o proyecto, hasta las rutinas más amplias que "formatean", "dan forma" a las prácticas que los profesores desarrollan. Así, en el relato propuesto, el formato es tanto el documento de planificación como la estructura que la docente estableció con el objetivo de que las y los estudiantes adquieran unos aprendizajes que se espera los demuestren al finalizar un ciclo.

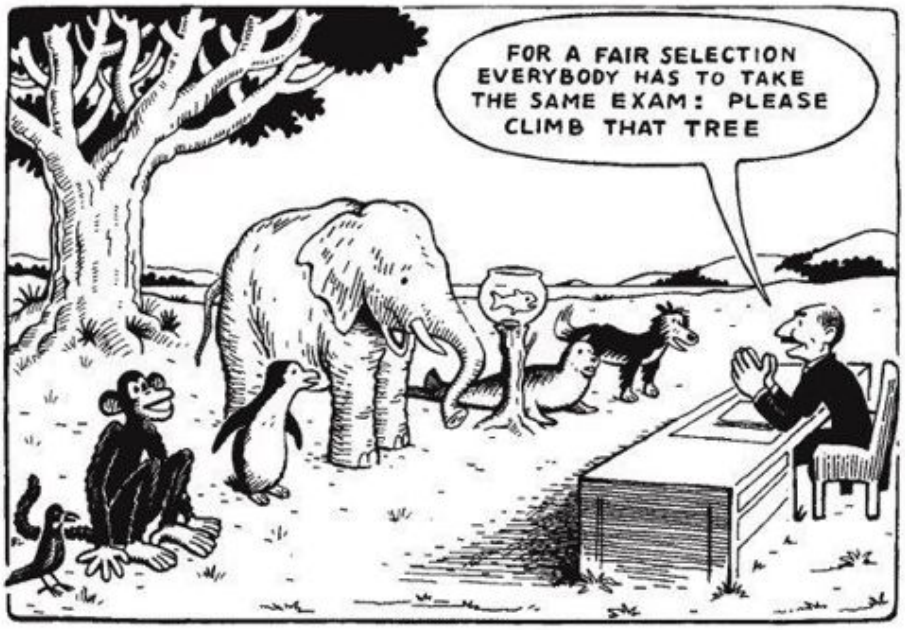
Al ser parte del formato de estandarización, la educación adquiere características comunes, que pueden ser más o menos percibidas en los espacios escolares, pero también en el modo en el que trabajan cotidianamente los educadores (Giroux, 1997; Stromquist,

instrumento de medición de la calidad docente, para los padres de familia. Se volverá sobre estas ideas en el transcurso del documento.

2018)[31]. La estandarización da forma a la educación, y se asume que aquella resulta necesaria para su buen desarrollo, para su control, y para la solución de problemas educativos (entre los que se incluyen los relacionados con la violencia).

La caricatura de la Figura 1, muy popular en el ámbito educativo cuando se quiere hablar de educación estandarizada, puede servir de punto de partida para matizar este concepto y las lógicas que le subyacen. En ella se puede observar a varios animales en fila frente a un escritorio: un cuervo, un mono, un pingüino, un elefante, un pez, un lobo marino y un perro, y detrás de ellos un árbol. Una persona vestida de traje indica desde su silla: "para que la selección sea justa tendrán que rendir todos, el mismo examen: por favor, trepen aquel árbol"[32].

Figura 1. Caricatura sobre la evaluación estandarizada



Nota. La caricatura es de autor anónimo y es comúnmente utilizada en procesos de formación de educadores. Tomada de *European Commission's "Equal Opportunity" Practices Under Fire* (EU TRAINING, 2018).

[31] Como podrá verse más adelante, decir "educadores" en el contexto de la narración es decir mucho más que un "profesor", pues este adquiere dimensiones de trabajo que exceden las de la enseñanza para el aprendizaje. El capítulo 4 aportará a esta reflexión.
[32] Salvo que se indique lo contrario, las traducciones tanto del inglés como del francés corresponden al autor del presente trabajo.

Más allá de los elementos de la imagen, y de las ideas que pueden comprenderse al verla, hay un par de detalles que vale la pena considerar: 1) el hecho evidente de la imposibilidad de que todos los animales presentes puedan desarrollar el mismo examen, y que nos lleva a pensar que la evaluación no solo no es justa, sino que determina de entrada los ganadores y los perdedores, y 2) la imagen que se muestra del docente, quien sentado en su "cátedra" expresa una orden a las y los estudiantes, sin moverse ni salirse del escritorio, signo evidente de "burocratización"[33].

Podría decirse, entonces, que la estandarización tiene al menos dos dimensiones que es necesario analizar, una que tiene que ver con la idea del proceso educativo como tal, y otra con la imagen que se crea de los sujetos que son parte del mismo. Aunque en el lenguaje cotidiano y más cercano a los centros educativos, suele considerarse que la estandarización implica únicamente uniformidad, es importante adentrarse un poco más en el concepto y en las implicaciones que éste tiene para la educación, toda vez que se ha hablado de un formato que define una serie de prácticas.

Entre eficiencia y normalización

Hablar de un formato, implica referir a ciertas lógicas que operan en el mundo real y de las cuales es posible ofrecer una descripción, tal como se lo ha hecho en el relato introductorio. Este, si bien podría dejar entrever una postura particular respecto de la estandarización, en realidad quiere dar cuenta, precisamente, de este formato, de los modos en que las personas que trabajan en el ámbito educativo lo viven cotidianamente, y de cómo, por supuesto, elaboran discursos sobre él.

Ahora bien, es importante decir que, en tanto formato, su función es establecer un marco para la acción, que no podría necesariamente equipararse a la acción misma. Múltiples formas de discurso y de acción pueden surgir de las dinámicas de estandarización, dado que aquellas no siempre terminan teniendo

[33] La "cátedra" originalmente del griego y del latín "*cathedra*", significa silla o butaca, y hace referencia al espacio en el que se sentaban los profesores en la Roma antigua para hablar a los alumnos en el "*subsellium*". Por otro lado, la palabra burocracia viene del francés "bureau" que significa escritorio.

éxito (Ceulemans, 2017; Proaño, 2016), cuestión que nos permitirá comprender, posteriormente, que muchos educadores planifiquen bajo ciertas lógicas y terminen desarrollando prácticas completamente diferentes. Es decir, aunque la profesora del relato precedente haya planificado la temática de las leyendas a la luz del libro escolar, es muy probable que en clase comente alguna leyenda local.

Sin embargo, y dada la naturaleza de la siguiente investigación, vale reconocer al menos dos principales líneas relativas a la estandarización, introducida ésta en las dinámicas propias de las políticas públicas, para luego pasar a mirarla más específicamente en el terreno educativo. Estas están signadas por la eficiencia, por un lado, y por la normalización por otro. En ambos casos, vale reconocer la génesis estadística del concepto, dado que el mismo nos remite inmediatamente al "estándar", término que refiere a la representación de variables y frecuencias a medir.

En el ámbito estadístico, el estándar establece un intervalo (68% de la población) que define el punto en el cual algo podría ser considerado un patrón o punto de referencia. Todo este espacio que, de hecho, puede graficarse por medio de la llamada "campana de Gauss" o "curva normal" expresa la medida estándar, y, por ende, una cuantificación de las realidades a las que luego, dicho concepto podrá ser aplicado. Esto resultará de mucha importancia en muchos ámbitos de la vida de los Estados, ya que, gracias a los procesos estandarizados, las políticas públicas pueden ser desarrolladas, implementadas y evaluadas de mejor manera.

Podría considerarse, por ejemplo, que se necesitan construir muchos hospitales en un país, y que cada uno de ellos debe reunir ciertos requisitos que, dicho sea de paso, responden a lógicas internacionales de medición, respecto de qué ha resultado mejor en el tiempo. Una solución sería que el gobierno analice cada caso particular y contrate arquitectos para diseñar los hospitales que requiera según las circunstancias, sin embargo, esta solución, a más de costosa, podría resultar muy lenta. La otra, es que el gobierno "estandarice", haga una sola inversión y, teniendo una maqueta con los requisitos necesarios para que un hospital pueda ser considerado de calidad tanto externa como internamente, inicie la construcción y réplica del mismo en los diferentes lugares (MSP, 2013). Esta segunda aportará a la eficiencia del Estado y solucionará el problema en un tiempo menor.

De hecho, la definición de eficiencia incluye tanto el hacer las cosas bien, como el hacerlas rápido y con menos recursos. La estandarización es la mejor herramienta con la que se podría contar siendo que la necesidad primordial sea solucionar la mayor cantidad de problemas en el menor tiempo posible y sin hacer un uso inadecuado de los recursos que se tienen a disposición. Todo ello hace que la lógica de la estandarización permee la vida de las entidades de gobierno en muchos de sus espacios, y, además, establezca mecanismos de gestión de las políticas que surjan de ellas, a través de lo que conocemos como burocracia (Weber, 1996), concepto que permite comprender la estandarización como producción de técnicas.

Por extensión, la posibilidad de establecer dinámicas estandarizadas favorece tanto al Estado, como a organizaciones o empresas, en la construcción de procesos que les garanticen mayor productividad y les permitan reducir errores. Un mayor control de las situaciones resultará en un mayor conocimiento de aquello que debe mejorarse, cuestión en la que serán útiles los estándares, que, al operar como puntos de equilibrio, permitirán medir y evaluar diferentes aspectos de un proceso determinado.

Además, y dado que uno de los resultados de la estandarización es la homogeneización (Rodríguez, 2017), cabe mencionar que la misma favorece la reducción de ciertos privilegios, o al menos, oculta las desigualdades en una sociedad. Así, por ejemplo, el uso de uniformes, muy extendido tanto en el ámbito escolar como en las empresas permite que todos quienes forman para de dichos espacios se presenten como iguales, pese a que sus condiciones externas puedan ser muy distintas. Lo que se quiere manifestar con todo esto es que, desde el punto de vista de la eficiencia, la estandarización resulta muy positiva y en algunos casos, hasta necesaria. Gracias a ella, por ejemplo, las y los estudiantes del centro de La Tola cuentan con textos de estudio que muy difícilmente podrían costear.

Por otro lado, sin embargo, la estandarización favorece la regulación de los conjuntos de la población, es decir, lleva el control al ámbito de las personas, y establece una línea divisoria entre lo que es normal y lo que no lo es (Saura & Luengo, 2015). Siguiendo a Michel Foucault la normalización comprende un proceso que se genera en medio del poder y el disciplinamiento, y que implica la construcción de una norma ideal de conducta que premia a aquellos que la cumplen mejor y castiga a quienes no lo hacen. Estar más cerca de este ideal que

poco a poco va naturalizándose y deja de ser cuestionado, hace de algunos sujetos "normales" en virtud de dicha norma. Para lograrlo, utiliza una serie de técnicas (dispositivos) que apuntan a mantener un control sobre la vida de quienes normaliza, cuestión que para el autor fue ampliamente utilizada en diversas instituciones, entre las cuales se encuentra la escuela (Foucault, 1981, 2009). Vista desde esta perspectiva, la estandarización define rangos de aparente normalidad, bajo criterios estadísticos.

Se hace necesaria una pequeña acotación respecto de la relación aquí establecida entre la lógica de la estandarización, y la idea de normalización, dado que, desde un enfoque estadístico, se podría argumentar que la primera no busca establecer criterios de normalidad, sino "parámetros generalizables a un contexto determinado" (Josa, diálogo, julio de 2019). Lo que se quiere argumentar es que originalmente el concepto de estándar surge del campo más ligado a lo estadístico, lo cual no podría negarse en relación a lo que implica la estandarización, para luego referir a otros tipos de medida que en este caso están definidas por la existencia de normas.

Por lo tanto, la estandarización, en un espacio en el que no necesariamente se definen rangos numéricos, debe pasar por otras lógicas que favorezcan la medición del espacio. De acuerdo a Foucault, la normalización, como resultado de un ejercicio de poder, "obliga a la homogeneidad anulando todo aquello que se escape de la norma" (Sossa, 2011, p. 4), operando así en la producción de actos, discursos o formas de vida. Por lo tanto, un nuevo criterio puede considerarse para la definición del estándar y es el hecho de estar más o menos cerca del cumplimiento de una norma específica.

Es en este sentido que puede hablarse de una estandarización como normalizadora, y, de hecho, este es el modo en el que usualmente las y los docentes se refieren a la misma en el espacio escolar. Aquellos hablan de cómo las diferentes "normas" que les llegan desde afuera intentan "uniformizar" y homogeneizar el currículo, además de otros espacios en los que se desarrolla la labor educativa (Rodríguez, 2017). La estandarización llega a los espacios escolares como normas a seguirse y cumplir, razón por la cual se comprenden usualmente como incremento de burocratización.

Al preguntar a los profesores de los centros educativos de FyA o del CMT, sobre qué es lo que entienden por estandarización, asocian rápidamente el concepto con el currículo, y este último, con los

contenidos que se supone deben trabajar en cada uno de los años escolares y asignaturas que se han definido en el marco del sistema educativo. Ahora, considerando que el mismo currículo, opera como norma pública (Fumagalli, 2015), cabe preguntarse por las dinámicas que adquiere la estandarización al pasar del mundo de la estadística al de la escuela, en la que el criterio de medición termina siendo la norma y el modo en que se cumple o no la misma.

Es posible entonces hablar de normal y anormal, cuando aquello que se produce en medio de los espacios escolares no empata con lo que se encuentra normado, evitando de este modo vincular la idea de normalización a una suerte de criterio aceptado por la mayoría, y considerándolo más bien el resultado de una medición cuya base es la norma prescrita. Será notable a lo largo de la presente investigación que, por este motivo, cuando se habla de estandarización, se hace implícitamente eco de las normas que se encuentran en la base de la misma, lo que permite aterrizar, entonces, en la idea de una "política pública" estandarizada.

Así, otra forma en que las y los educadores entienden el término estandarización, es asociándolo a todo aquello que ha sido homogeneizado en el ámbito de las prácticas pedagógicas, por los hacedores de política pública. Por ejemplo, para organizar el espacio escolar, una norma establece la cantidad de metros cuadrados que debe tener un estudiante en un aula de clase; cuando esta llega a la escuela, se comprende que la misma debería tener un número máximo de estudiantes por salón, lo cual genera acciones concretas por parte de quienes están al frente de dicha escuela.

Las normas se vuelven la medida que utiliza la estandarización para considerar un aspecto como normal, o al menos, como cercano a los ideales que propone dicha medida. De ahí que podamos considerar a esta lógica como una "forma" que oscila entre el interés por la eficiencia, por un lado, y el de normalización, por otro. Los efectos que aquella produce podrán relacionarse a estas dos cuestiones y tendrán, sin duda alguna, mucha utilidad en diferentes aspectos, siendo uno de ellos el de la educación.

La estandarización en la lógica de funcionamiento del mundo escolar

Se ha argumentado que la estandarización resulta sobre manera significativa cuando se trata de apuntar a la eficiencia en ámbitos que están atravesados por las políticas públicas en los Estados, o en procesos que desarrollan las organizaciones, sea cual sea su naturaleza. En el ámbito de la educación la cuestión no será diferente, dado que tanto las entidades gubernamentales responsables de la educación en un país, como las organizaciones educativas encontrarán en la estandarización una respuesta útil al logro de sus objetivos.

Sin embargo, para la educación, cabe decir que este formato no solo favorece la disminución de costos, la mejor distribución de los presupuestos, la posibilidad de un mejor control del sistema o ciertas perspectivas comunes en el espacio escolar, sino que, extendiéndose a sus actores puede tener consecuencias no siempre positivas. Por un lado, permea el ámbito de la gestión y se extiende hasta tocar los aspectos más específicamente pedagógicos y didácticos, y por otro, hace que las variables cualitativas que acompañan al mundo educativo sean forzadas a cuantificarse, y de este modo, lo estrictamente local y contextual se subsume a "sistemas abstractos de conocimiento" (Molina, 2017; Popkewitz, 2013).

A medida que aumenta el formato de estandarización en la escuela, el sistema comienza a moverse en función del logro de unos determinados resultados, provocando que la práctica educativa se transforme en función de los mismos. Es de esta manera que aquella se cuela en las aulas homogeneizando los procesos de enseñanza y volviéndolos rutinarios y mecánicos hasta el punto que definen un modo de ser de los actores en el proceso, por ejemplo, volviendo a las y los docentes, técnicos al servicio del Estado (Giroux, 1997). De esta manera la estandarización no solo homogeneiza el currículo o la infraestructura, sino a las personas que educan y se educan, gracias a constructos llamados precisamente "estándares", elaborados para normar los procesos existentes en la educación.

> Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza

> de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá (Cassassus, 1997, p. 2).

Dicho de otra manera, los estándares no son elaborados por quienes los aplican, sino por "expertos" que no se encuentran insertos, y probablemente no conozcan los contextos en los que aquellos serán finalmente aplicados. Usualmente, la construcción de los mismos recopila diferentes experiencias exitosas, que, sin mayor criticidad, se consideran adecuadas para otros espacios completamente diferentes, lo cual acerca el concepto a la idea de "patrones generalizables". Lo que define el éxito de estas experiencias será, nuevamente, una serie de estándares, cuestión que lleva a plantear una paradoja, a saber: que no existe un proceso estandarizado para definir el formato de estandarización.

Por esta razón, en la esfera de las políticas públicas, existen disputas entre unos actores y otros, respecto de cuáles deberían ser los sentidos que adquieran determinados campos de la vida de las sociedades. Para que estas puedan irse implementando, los actores necesitan de programaciones orientadas por objetivos. Estos definen un modo de ser de la escuela basado en cierto ideal de la misma, y operan en una pluralidad de lógicas, principios y justificaciones, que pueden ser incluso contradictorios (Derouet, 1992). El estándar, en este caso, se vuelve una forma de resolver o negar las contradicciones que pueden aparecer en medio de estos programas, y además de llevarlos a la práctica.

Usualmente aquello que aparece como programación terminará convertido en una serie de indicadores, es decir, en otro tipo de constructos estandarizados que posibiliten su control y que regulen, de algún modo, el sistema. Las entidades responsables de la programación de la educación a distintos niveles, van estableciendo tanto los objetivos, como los medios para lograrlos. Las respuestas y los criterios con los cuales estos podrán ser evaluados, pasan por el formato de estandarización. Así, una planificación escolar, es, en definitiva, una programación cuyo resultado solo podrá verificarse en función de un estándar, que no necesariamente ha sido pensado por el docente, pero que responde, a un modelo escolar previamente disputado.

Toda esta dinámica aterriza, finalmente, en el ámbito del currículo, en el que la estandarización juega un papel importante en

tanto dirige, de alguna manera, el trabajo que desarrollan cotidianamente los docentes. En tanto conjunto de elementos, el currículo comporta "una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales" (De Alba, 1995, p. 59), lo cual permite vincular la propuesta pedagógica y didáctica a la lógica de funcionamiento previamente pensada, dado que detrás de éste, existen también disputas y programaciones.

La estandarización curricular genera una suerte de modelización del proceso educativo, que responde, como se ha manifestado, a criterios externos. El efecto que esto tiene es que las prácticas pedagógicas, que son de naturaleza heterogénea, se van homogeneizando restándole valor a la profesión docente y reduciendo la confianza que los docentes tienen en sí mismos, toda vez que ellos también son evaluados de manera estandarizada por terceras personas (Stromquist, 2018). Otro efecto será la multiplicación de documentos (formatos) para consignar el cumplimiento de actividades, amplificando la burocracia en detrimento de la reflexión pedagógica.

Esta forma de estandarización de las prácticas pedagógicas se pone en evidencia en el texto escolar y en otro tipo de insumos que son puestos a disposición de las y los educadores con el fin de facilitar el trabajo de estos.

> Dicho material curricular representa una nueva forma de control sobre maestros y estudiantes, que implica un proceso de desestabilización y el surgimiento de formas más poderosas de racionalidad que incluyen modos de control cambiantes dentro de la naturaleza de las relaciones de producción capitalista (Giroux, 1995).

El currículo sigue, desde la perspectiva de la estandarización, en la lógica de la "curva normal", y adquiere la forma de aprendizajes que se vuelven comunes -valga decir normales-, pese a que los conocimientos y la información son en realidad bienes infinitos. Por ello es que, finalmente, y como un dispositivo que tiene mucha fuerza y visibilidad en el ámbito escolar, destaca la evaluación, pensada cada vez más como un instrumento capaz de dar cuenta de la normalidad de las personas respecto del saber.

La evaluación estandarizada consiste básicamente en la medición de los aprendizajes respecto de un cúmulo de temáticas y destrezas que, con el pasar del tiempo, se han ido constituyendo en norma. Lo "anormal" en ella, serán aquellos que sobrepasen el rango

de la normalidad definida por los entes responsables, o bien aquellos que no alcancen siquiera el puntaje más bajo en relación a los demás sujetos evaluados. Lamentablemente, y aunque la evaluación no podría asimilarse a una calificación (Hamodi et al., 2015), esta será la que ordene a las actores y la que definirá, inclusive, nuevas políticas públicas.

Las pruebas internacionales PISA y PIAAC (OECD, 2019)[34], son el ejemplo más evidente de este tipo de estandarización . Su éxito radica en que favorecen y apuntan a la integración nacional en el ámbito global, pues colocan a los centros educativos, a las ciudades, y a los países en ciertos rankings y categorías que definirán el puesto que ocupan en el espacio mundial. Usualmente, los resultados de estas pruebas harán que los países vuelquen su mirada a aquellos que obtuvieron mejores puntajes intentando copiar sus estrategias.

Por ello y sin afán de satanizar las evaluaciones estandarizadas con perspectivas globalizantes, es necesario manifestar que aquellas generan múltiples debates entre quienes las defienden y buscan sacar el mejor partido de sus resultados, y quienes las refutan y destacan los efectos perversos de las mismas (Gerver, 2015); entre quienes argumentan que aquellas permiten contar con datos y criterios para la mejora de la educación a nivel de políticas públicas que deriven a su vez en la mejora social y económica de los países (Economist, 2016; OECD, 2005), y quienes la perciben como la "expresión intrusiva de la ambición por regular y controlar la enseñanza y la educación en general (e.g. Achinstein & Rodney, 2006; Ball, 2003)" (Ceulemans, 2017).

En suma, la estandarización aporta a la regulación y control de las diferentes instituciones del Estado en la vida pública, aunque su interés por captar las mismas respuestas que dieron resultado en un contexto y aplicarlas en otro no sea siempre la mejor alternativa. En la educación, a más de crear una imagen de los actores que forman parte del sistema educativo, va modelando procesos, y encapsulando conocimientos, siempre intentando caminar hacia lógicas de "normalidad", en las que se asume, de entrada, que todos son capaces de trepar el mismo árbol.

---

[34] PISA (Program for International Student Assessment), se enfoca en evaluar a jóvenes de 15-16 años en alrededor de 79 países. PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) se enfoca en el aprendizaje adulto (16-65 años) en alrededor de 40 países.

La estandarización en la educación ecuatoriana

Hasta aquí se ha hecho un recorrido por el concepto de estandarización, por sus diversas ventajas relacionadas a la eficiencia, y por el modo en que aquel, en tanto formato, ha ido copando los espacios educativos hasta convertirse en una especie de norma de conducta por defecto. Resulta necesario ahora, llevar estas reflexiones al espacio concreto en el que aquel formato es aplicado gracias a una diversidad de dispositivos y técnicas, en vínculo con esta investigación, es decir el Ecuador.

Ahora bien, el interés de este apartado no es mostrar las ventajas o desventajas que la estandarización educativa ha tenido en el país, sino más bien algunos de los modos en que aquella ha sido aplicada. El punto de partida es que la estandarización, finalmente, funciona, puesto que de lo contrario no sería la lógica que se implementa, cada vez de modos más marcados, en evidente relación con las intencionalidades globales.

Para abordar esta cuestión en el ámbito educativo ecuatoriano se ha optado por asumir al sistema mismo como una cuestión "extramuros", y al centro escolar como un espacio "intramuros". El objetivo de esta división es meramente expositivo, puesto que, como se irá argumentando posteriormente, lo que acontece en el exterior puede tener mucha incidencia en el espacio interno de la escuela, y lo que sucede en el interior puede pasar desapercibido o no ser significativo desde el punto de vista de los actores.

Lo que se busca, más bien, es dar cuenta de la estandarización en aquellos puntos que no necesariamente están vinculados a las prácticas de los educadores en el ámbito pedagógico y didáctico, como, por ejemplo, en las políticas de infraestructura o en la gestión del sistema, para después abordar los elementos de la estandarización que definen y modifican aquellas prácticas, como el currículo y el modo en que los docentes se afanan en aplicarlo.

Entre uno y otro aparecen, en algunos casos concretos -y en el de esta investigación en particular-, unos intermediarios que destacan por su presencia tanto extramuros como intramuros, es decir, las organizaciones. La particularidad de estas radica en que establecen un puente entre el sistema educativo y los centros, llevando la estandarización a un nuevo espacio, y agregando, por lo tanto, cierta complejidad al ámbito de las prácticas de los educadores.

De esta manera, podría hablarse de un formato de estandarización a un segundo nivel protagonizado por los equipos de las organizaciones educativas, los cuales deben operar entre las grandes normativas que emanan desde las instituciones oficiales y sus propios carismas e identidades[35], los cuales funcionan como un criterio adicional para el establecimiento de nuevos dispositivos de estandarización.

Las prácticas de los educadores "intramuros" estarán definidas y permeadas tanto por el Estado, como por las políticas propias que les llegan desde las organizaciones a las cuales aquellas pertenecen, en este caso el CMT y FyA. El hecho de que las y los educadores en estos contextos específicos deban negociar con dos diferentes formatos de estandarización, permitirá analizar tanto las disputas que aquellas comportan en su cotidiano quehacer, como las formas en que finalmente se llevan a cabo las prácticas educativas, cuestión que, sin lugar a dudas, podrá posteriormente extrapolarse a otros contextos similares.

La estandarización "extramuros": de la educación como política

De modo general, se puede manifestar que Ecuador es un país en el que las instituciones son, en general, poco fuertes y en el que, por ello, existe mayor inestabilidad política. A nivel gubernamental, en el período que comprende de 1996 a 2007, el país tuvo 7 presidentes diferentes. Luego, de 2007 a 2017, una década de aparente estabilidad con el gobierno de Rafael Correa -tiempo en el cual podemos ubicar una gran cantidad de cambios a todo nivel, incluyendo en el ámbito de la educación-, para concluir con un gobierno que suma al 2021 cuatro vicepresidentes y al menos 80 ministros en 26 entidades[36].

---

[35] La idea de carisma está tomada de lo religioso y tiene que ver con los dones que el Espíritu otorga a un grupo determinado para el cumplimiento de una misión en unidad de "cuerpo". Tanto el CMT como FyA son organizaciones vinculadas a los jesuitas, por lo que su carisma es "la espiritualidad ignaciana", que consiste en: la identificación con un Jesucristo pobre y humilde, un trabajo apostólico acorde a los signos de los tiempos, y una opción por la comunidad.

[36] La inestabilidad no solamente se expresa en el cambio de los gobiernos de turno, sino que se extiende a la vida misma del Estado. La pandemia de la COVID-19 puso en evidencia el frágil sistema de salud del país, y reveló problemas de distinta índole,

Más allá de los análisis que se puedan hacer de estos periodos de gobierno, lo que cabe destacar es que en medio de ellos se han implementado una serie de políticas que muchas de las veces han respondido más a proyectos partidistas que a planificaciones a largo plazo. El caso de la educación no escapa a esta situación, en la medida en que muchos de los cambios introducidos unos años atrás, hoy son revertidos bajo nuevas lógicas y miradas. Quienes ocupan la cartera del Ministerio de Educación inician proyectos que no logran concretar o que simplemente son revertidos por sus reemplazos[37].

Con la reestructuración del país en zonas administrativas, fruto de la nueva Constitución publicada en 2008, y la promulgación de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe en 2011, inició un proceso de implementación de mecanismos de "regulación y control" (Ley Orgánica de Educación Intercultural Del Ecuador, 2011, p. Art.25) de los diferentes niveles de gobierno y de los centros educativos que a ellas pertenecían. Esta cuestión, aterrizó en un proyecto educativo cuyo eje no fue necesariamente pedagógico, sino, como podrá entreverse, administrativo.

El orden de prioridades establecido en este marco dará cuenta de la lógica de estandarización, que no resulta para nada casual si se considera el interés del país por ingresar, cada vez más, en estas dinámicas globales. Así, la infraestructura se convirtió en el principal aspecto a ser atendido, presentado como el principal mecanismo para lograr la calidad en la educación (R. Torres, 2014, 2017), y como uno de los mayores logros de la política educativa, pese a que investigaciones evidencian poca relación causal entre una y otra (J. Ponce & Drouet, 2017).

Las denominadas "Unidades Educativas del Milenio" son la

incluyendo casos de fuerte corrupción institucionalizada, que agravaron la crisis económica, política y social en el país.

[37] Durante la época de Rafael Correa se sucedieron en el Ministerio de Educación: Raúl Vallejo, Gloria Vidal, Augusto Espinosa y Freddy Peñafiel. Posteriormente en el gobierno de Lenín Moreno: Fander Falconí, Milton Luna y actualmente Monserrat Creamer. Como ejemplo de la fragilidad del sistema, valga mencionar la política de construcción de módulos de estudio, desarrollada por el ministro Milton Luna, que consistía en reemplazar los textos de las editoriales por documentos elaborados en el Ministerio de Educación. Al renunciar al cargo (junio de 2019), la nueva ministra anunció la suspensión de los módulos y la reimpresión de los libros, a solo un mes de haber sido presentados. Más allá del caso, se pretende mostrar cómo la política educativa varía en función de quienes la dirigen, aunque haga falta considerar algunas otras variables como la económica o logística.

muestra visible de este orden de prioridades, al ubicar en el ámbito del espacio, una política orientada a "mejorar la distribución de la oferta educativa, mejorar su cobertura y optimizar la oferta" (MINEDUC, 2012, p. 11), junto a otras estrategias que incluyeron la fusión, cierre, creación o reorganización de los establecimientos educativos en el país.

Por supuesto, la estandarización implicó, en este caso particular, la concepción de diversos tipos de escuelas, con cierta homogeneidad, a implementarse o construirse en algunas zonas del país, contemplando bloques de aulas, espacios de administración, laboratorios tecnológicos, laboratorios científicos, espacios de recreación y parqueaderos. Independientemente del lugar en el que aquella se instalara, la lógica del Estado consideró esta la mejor forma de optimizar el gasto público en educación.

> Uno de los grandes avances en planificación es la estandarización de obras, ya que mejora la eficiencia y el servicio. Un ejemplo son las Escuelas del Milenio, que se han convertido en un referente de la educación fiscal eficiente y de calidad. (...)
>
> El proceso de estandarización inició en 2012 y ha logrado reducir costos a través de un mismo diseño, la misma estructura, los mismos bloques, las mismas canchas, el mismo número de aulas y los mismos laboratorios.
>
> Las unidades mayores tienen 30 aulas y las menores tienen 15. (...) Pero también se estandarizaron las escuelas prefabricadas y los colegios réplica[38], que conservan la tradición educativa que su nombre tiene en las ciudades del país (Secretaría General de Comunicación de la Presidencia, 2016).

Esta política ahogó una serie de dinámicas propias de las comunidades en las cuales se aplicaba la política de reordenamiento, o en algunos casos, terminó con la construcción de escuelas completamente ajenas al contexto. Ejemplo de esto son aquellas que se instalaron en las ciudades amazónicas de la ribera del río Napo "con unos gastos ingentes por ser lugares distantes y alejados, sin teléfono ni vías de comunicación aérea o terrestre, de escasa y dispersa población indígena" (Goldaráz, 2014), y aun así conforme al modelo

[38] Las escuelas prefabricadas eran centros pequeños levantados con materiales más económicos y de fácil armado, mientras que los colegios réplica fueron Unidades Educativas del Milenio a las que se colocaba el nombre de algún centro de prestigio (La nota no se encuentra en el texto original).

estándar. Volviendo a la fragilidad de las instituciones en Ecuador cabe mencionar que esta política, fuertemente implementada por Augusto Espinosa, ministro de educación de 2013 a 2016, fue cuestionada y revertida en 2019, cuando inició un plan de reapertura de las escuelas comunitarias, cerradas en el marco de la política de estandarización (El Universo, 2019)[39].

Por supuesto, a ojos del Estado, toda esta dinámica favorece a la eficiencia, a un buen uso de los recursos y a un ocultamiento de las diferencias, al tiempo que mejora los resultados en torno a varios indicadores educativos, como, por ejemplo, el de tasa neta de matrícula[40], que creció en EGB[41] entre 2007 y 2017 en un 4,9% a nivel nacional haciendo que se alcancen porcentajes de 94,6% en el área rural y 97% en la urbana, mientras que en BGU creció en 37,9% a nivel nacional (INEVAL, 2018), evidenciando un incremento considerable que tiene efectos positivos sobre todo en el área rural.

Esta eficiencia hace que la estandarización, como política, se extienda al ámbito de los uniformes escolares, textos de estudio e incluso alimentación (Vásquez et al., 2015), aspectos que serán considerados de importancia por los diferentes actores del espacio educativo, y que benefician también a las y los estudiantes de las organizaciones como Fe y Alegría.

Extramuros también cabe considerar la participación del país en las pruebas internacionales "*PISA for Development*", una versión de la iniciativa de OCDE orientada a evaluar a países de ingresos bajos y medios (Rosero, 2017), tanto en el año 2014, como en 2017. Los resultados de estas evaluaciones, que pueden considerarse el instrumento más visible en relación a la evaluación estandarizada

---

[39] Durante el gobierno de Rafael Correa se cerraron miles de escuelas comunitarias, es decir centros pertenecientes a pequeñas comunidades en Ecuador, muchas veces unidocentes, para reemplazarlas con Escuelas del milenio. En enero de 2019, se anunció la reapertura de las mismas, previendo al menos 1000 en el año. A inicios del 2020, se habían reabierto 95 escuelas comunitarias, con la promesa de concluir el año con 200 reaperturas.

[40] La tasa neta hace referencia a todas las personas matriculadas en un nivel determinado, con la edad correspondiente a dicho nivel. Los porcentajes corresponden a los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y soportan los esfuerzos por alcanzar la universalización de la educación general básica, sobre todo en la década del gobierno de Rafael Correa.

[41] El sistema educativo ecuatoriano comporta la educación general básica (EGB) que va de primero a décimo divididos en inicial, media y superior, y el bachillerato general unificado (BGU) que dura tres años.

global, sirven para repensar políticas educativas en el país, en función de análisis comparativos entre países y debilidades encontradas en las diferentes áreas evaluadas, es decir: ciencias, lectura y matemáticas.

Esto permite pensar que se considera que los resultados de estas evaluaciones son capaces de decir si una estrategia funciona o no, de manera que se puedan establecer procesos de mejora para reducir las debilidades encontradas. Sin embargo, pese al efecto positivo que tienen en la reorientación curricular, es importante decir que estas no permiten verificar la calidad de los procesos pedagógicos pues se centran en los resultados; más bien, alteran los mismos llevando a los docentes a reducir los aprendizajes a aquellos que son evaluados o a focalizar la atención en las y los estudiantes que pueden mejorar los puntajes globales (Calero & Choi, 2012).

Es lo que ha pasado, de hecho, en relación a otra evaluación mucho más local, que se lleva a cabo en el país desde el año 2015, a saber, la prueba de ingreso a las universidades -misma que en los últimos años se unificó a otra orientada a la finalización del bachillerato, y se volvió a separar en 2020-, que ha llevado los esfuerzos pedagógicos a ofrecer estrategias para responder las preguntas, o bien a buscar alternativas orientadas exclusivamente al éxito en este examen.

La evaluación, como tal, divide a las y los estudiantes entre aquellos que pueden acceder a un cupo en alguna universidad pública del país, aquellos que no pueden hacerlo (los que están por debajo de la media), y aquellos que pueden tener financiamiento estatal para estudiar becados en alguna universidad dentro o fuera del país (los que están por encima de la media) (CEA, 2016). Esto la convierte en un fuerte dispositivo de estandarización de las y los estudiantes, quienes modifican sus acciones e intereses en virtud del puntaje que buscan alcanzar en dicho test, lo que evidencia la faceta negativa de la estandarización en el espacio educativo.

La estandarización "intramuros": de la política a la escuela

La estandarización implica mucho más que la homogeneización de los espacios, de hecho, en el Ecuador se lanzó en el año 2013 un amplio documento titulado "Estándares de Calidad Educativa", que aborda y explicita una serie de criterios en cuatro ámbitos de la vida de los centros educativos: el aprendizaje, la gestión escolar, el desempeño

profesional y la infraestructura. Dicho documento define los estándares como "descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo", y expresa que los mismos favorecerán la mejora de la calidad en la educación nacional:

> Existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Hasta ahora, nuestro país no había tenido definiciones explícitas y difundidas acerca de qué es una educación de calidad y cómo lograrla. A partir de la implementación de los estándares, contaremos con descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo (MINEDUC, 2013, p. 6).

Aparece aquí, nuevamente, la constatación que se ha hecho en la primera parte respecto de que la estandarización funciona y existe, de modo general, como una herramienta que aporta a la eficiencia de los Estados. Llevados al interior de los centros educativos podría considerarse el modo en que aquellos producen acciones orientadas a la gestión, al aprendizaje de las y los estudiantes, o a la solución de imprevistos. Esto, en la medida en que modifican, también, las formas en que los actores perciben el espacio en el que se encuentran y se perciben a sí mismos como parte de un sistema mayor.

Los estándares que el Ministerio de Educación expone como criterios para la vida de los centros operan al interior de aquellos como reglas de conducta, cabe decir como normas, aunque no siempre terminen produciendo el efecto esperado. Quizá por esta razón, el currículo oscila y se transforma tanto como las políticas públicas y responde a lógicas y objetivos constantemente disputados.

En el caso del Ecuador, cabe destacar la implementación de una "Reforma curricular consensuada de Educación General Básica" en 1996, orientada al desarrollo de destrezas y ejes transversales. Diez años después se lanzó el" Plan Decenal de Educación 2006-2015", que fue aprobado mediante consulta popular y que, ubicado en un nivel de programación, proponía las siguientes políticas:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.

- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB (MEC, 2006).

Si bien la intención de este escrito no es desarrollar un análisis profundo de los diferentes objetivos de este plan , valga decir que, en términos generales, cinco de las ocho políticas no fueron cumplidas al final de su implementación (MINEDUC, 2015). Sin embargo, este fue el trasfondo que permitió nuevas reformas referentes al ámbito curricular, como la "Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica", en el año 2010, y un nuevo "Currículo de educación general básica para los subniveles de preparatoria, elemental, media y superior", así como para el nivel de bachillerato general unificado, en 2016.

Este último estableció algunos criterios concretos de cara a la idea de apertura y flexibilidad que ha acompañado el discurso pedagógico respecto del currículo escolar. Por ejemplo, introdujo el uso de algunas horas a discreción y optativas como parte de la distribución del tiempo designado a las áreas y asignaturas. Además, estableció una serie de "destrezas con criterio de desempeño" imprescindibles y deseables[42], con la idea de que los mismos docentes puedan decidir hasta dónde pueden extenderse en la enseñanza, considerando,

[42] Una destreza con criterio de desempeño se define por la suma de destrezas (habilidades), conocimientos y niveles de profundidad. De manera general, esta es la unidad básica con la que se ordenan los aprendizajes en los subniveles (inicial, medio y superior). Las destrezas imprescindibles son aquellas que todo docente debe abordar en clase, mientras que las deseables son aquellas que pueden o no abordarse, dependiendo de sus intencionalidades pedagógicas.

además, que se trasladó a ellos la capacidad de definir qué destrezas serían utilizadas en cada uno de los años bajo la sola consideración de no moverlas entre subniveles[43].

Sin embargo, esta idea de mantener el currículo como una base, y no necesariamente como una "camisa de fuerza", que les otorga a los centros educativos "autonomía pedagógica y organizativa para el desarrollo y concreción del currículo, la adaptación a las necesidades de las y los estudiantes y a las características específicas de su contexto social y cultural" (MINEDUC, 2016a, p. 15), no se convertirá en la alternativa a la estandarización, básicamente por la existencia de los textos escolares. Como se lo mencionó anteriormente, el texto será, para el docente, el instrumento clave para su trabajo educativo, incluso más que el mismo currículo. Esto permite considerar que el problema no radica en la construcción de reformas, sino en la formación de los docentes en ciencia y pedagogía (Palacio & Ramírez, 1998), cuestión que nos vuelca nuevamente sobre la importancia de los sujetos en la acción. De este modo lo expresó el director de estándares educativos del Ministerio de Educación en el Ecuador:

> […] el tema más claro es el currículo, adaptado a una forma, una forma que no es pertinente a la propuesta curricular, y es la forma de texto. Y el texto nos ha hecho tanto daño como país, ya que no nos ha hecho cumplir el currículo sino cumplir el texto […]
>
> Para mí, la hipótesis fundamental es que se nos cayó la implementación curricular. Se nos cayó la formación docente, no se acompañó el tema de la formación para los docentes que no saben ni siquiera cómo desagregar una destreza con criterio de desempeño […] Entonces, el problema para mí fundamental es la desarticulación. Lamentablemente los estándares no logran posicionarse, o históricamente no han sido bien manejados (Rese, comunicación personal, 24 de enero de 2020).

Así, en el marco del currículo abierto, la estandarización vinculada a la eficiencia, favoreció que se distribuyan los textos oficiales (después de un concurso público entre las editoriales del país), en medio de una dinámica que incluyó, además, una autorización

[43] Por ejemplo, el subnivel de educación básica superior comporta tres años (octavo, noveno y décimo EGB). El currículo posee destrezas con criterio de desempeño para todo el subnivel, por áreas, mas no para un año en específico como en los anteriores currículos.

oficial para distribuir los textos de otras editoriales entre los centros educativos particulares (Reformas Al Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-ME-2014-00021-A de 08 de Julio de 2014, 2016) [44]. En el extremo, muchos de los textos incluirían planificaciones y evaluaciones listas para copiarse, además de respuestas y recomendaciones pedagógicas para los docentes. La estandarización se trasladó del Estado a otro lugar, aunque con la misma lógica: ofrecer criterios e insumos pensados para "normalizar" el proceso, y de alguna forma, estructurar un tipo de prácticas.

Siguiendo a Giroux (1995), cabe la pregunta por el docente que emerge de todas estas dinámicas educativas, un actor en tensión entre su vocación educativa y la eminente tecnificación de su trabajo. En tanto técnico, la pedagogía se asumirá y ejercerá como una cuestión de burocracia y la posibilidad de crear se verá limitada por un instrumento. A nivel general, la didáctica irá homogeneizándose cada vez más en función de las propuestas y ciclos que los autores de los textos escolares posicionan como efectivas (Rodriguez, 2017), presionados por responder a una dinámica de estandarización que mezcla, en este caso eficiencia y normalidad.

Volver la mirada hacia la formación docente resulta significativo, sobre todo porque al considerarla, en el marco de la construcción de una propuesta nacional, aquella no podría escapar de la estandarización como formato generalizado en la política pública. Las diversas reformas que han existido en relación a la formación de los educadores, permiten suponer que aquellas no siempre han estado en la línea de lo que los actores mismos, insertos en el ámbito educativo, consideraron relevante (Puruncajas, 2011). Así, los modos de comprender el trabajo docente, desde el Estado y desde los espacios que se vinculan al mundo de la educación, -como las editoriales-, configuran y producen un modo de pensar de los educadores sobre sí mismos.

Esto puede constatarse también en los dispositivos desarrollados con el fin de responder a las situaciones coyunturales al interior de los espacios educativos. La estandarización deja poco espacio para la gestión de lo imprevisto (Mejía, 2001), para la adecuada

[44] El papel de las editoriales resulta significativo no solo por el modo en que delinean las prácticas pedagógicas cotidianas sino porque se sostienen en un negocio muy rentable, basado no en la calidad de los textos, sino en la cantidad de recursos que puedan ofrecer a los centros educativos a cambio del uso de sus libros.

resolución de conflictos inmediatos, y para la reflexión respecto de estrategias que se conviertan en una verdadera respuesta a las estructuras que producen los problemas al interior de los centros educativos. Por ejemplo, frente a situaciones de violencia existen una serie de protocolos a seguir[45], y si bien estos no pueden considerarse como estándares en sí mismos, operan como dispositivos de homogeneización de las respuestas de los educadores, aunque no siempre resulten útiles y efectivos.

Pese a todo esto, lo realmente definitorio en el caso del formato de la estandarización intramuros serán las prácticas de los educadores. Son ellos quienes tendrán la última palabra con el desarrollo de sus actividades. De ahí que podamos abordar en una última sección de este apartado, las formas en que la estandarización se mueve en distintos niveles, y no se concretiza sino en la medida en que aquellos para quienes los estándares fueron pensados, los vuelvan efectivos en el plano de la acción.

Entre lo normado y lo cotidiano: estandarización y acción

Pese a los dispositivos estandarizados que se construyen para favorecer una política pública eficiente, y a los modos en que los mismos se utilizan tanto extramuros como intramuros en los centros educativos, es necesario mencionar que aquellos no serán posibles sino en la medida en que los educadores, o, en definitiva, los actores que se encuentran en el espacio educativo, a quienes la estandarización busca normar, la utilicen como formato. Es por ello que no podríamos afirmar, asumiendo un carácter determinista, que la estandarización se aplica por sí misma en los centros educativos, más bien es necesario atender y mirar las prácticas concretas que resultan, muchas de las veces, una mezcla de diferentes dinámicas o racionalidades en tanto lógicas de funcionamiento.

De acuerdo a investigaciones previas respecto de la aplicación de políticas públicas estandarizadas al interior de los centros

[45] El Ministerio de Educación posee protocolos para casos de violencia sexual, de violencia institucional o familiar, de violencia entre pares y de violencia de estudiantes, madres y padres de familia y/o representantes legales hacia servidores de la Institución educativa. Desde otras entidades gubernamentales que tienen incidencia en la escuela existen otras rutas y protocolos a seguir, como, por ejemplo, desde el Ministerio de Salud.

educativos, puede observarse que: 1) para que los estándares no sean solamente letra muerta y tengan el efecto deseado necesitan un tipo específico de usuario, 2) mientras más versátil es un estándar, este se vuelve más estable y efectivo, 3) mientras más personas se identifican con un estándar en lo que dicen y hacen, su efecto pasa más desapercibido, 4) a menudo su aplicación oscila entre un cambio de control entre el estándar y su usuario, 5) la capacidad de control se encuentra dentro de aquellos que trabajan con el estándar, no en quienes están detrás del estándar, y 6) lo que hace un estándar depende de qué y con quién se relaciona (Ceulemans, 2017).

Así, nos encontramos frente a un universo de opciones que permiten imaginar la heterogeneidad de los actores en la acción, además de la multiplicidad de prácticas posibles en torno a la existencia de la estandarización. Por tanto, frente al currículo educativo nacional e incluso a los esquemas con los que los textos escolares llevan el mismo a las aulas, es solo el momento en el que el docente se encuentran en el espacio educativo que se define el uso de estos dispositivos estandarizados. Las prácticas pedagógicas van variando en función de los educadores y no siempre se basan en las normativas previstas.

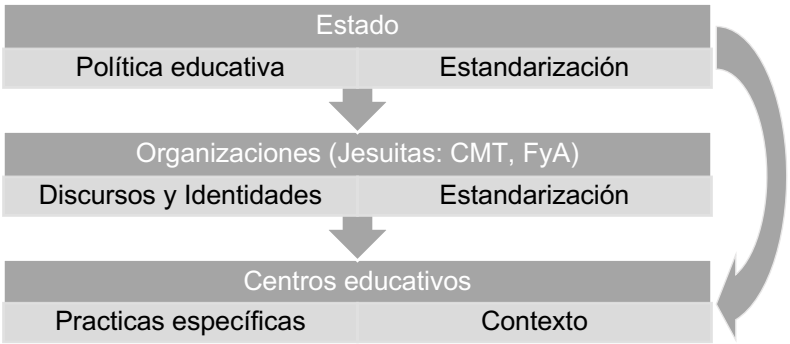
Ello lleva a que se considere la existencia de la práctica como una unidad imposible de analizar únicamente sobre la base de las lógicas de estandarización. Más aún cuando estas prácticas se tensionan con la existencia de discursos cuyo carácter difiere en gran medida de lo que el estándar, en tanto lógica de funcionamiento, plantea. Por ello, cabe introducir aquí a las organizaciones educativas, que tienen identidades propias, y que, en el caso de esta investigación resultan relevantes puesto que se encuentran entre los centros educativos y el Estado. Con sus discursos particulares, establecen, para los actores, un formato en un segundo nivel, que puede estar cercano o no a la estandarización en el ámbito político, y que no dejará, tampoco, de definirse en las prácticas de los actores.

Dato significativo comporta el hecho de que tanto el Centro del Muchacho Trabajador - Una familia de familias como Fe y Alegría forman parte de otra organización que tiene incidencia en las decisiones de estas: la Compañía de Jesús en el Ecuador (coloquialmente conocida como Jesuitas), pues varios discursos, normas, propuestas y proyectos resultan comunes a ambas. A su interior se visibilizan también las tensiones entre lo estandarizado y lo

contextualizado, dado que las lógicas de educación popular no siempre empatan con las del Proyecto Pedagógico Ignaciano, que opera como modelo oficial de la red educativa jesuita[46].

A esto se añade que las dos organizaciones mantienen centros educativos que, como tales, están regidos por la política educativa del Estado, y al mismo tiempo, vinculadas a los discursos que se producen en su interior, claramente en tensión con el discurso estandarizado. En la Figura 2 puede verse el espacio que ocupan cada uno de estos actores y las relaciones que se pueden establecer entre ellos.

Figura 2. Niveles y relaciones entre el Estado, las organizaciones y los centros educativos.



Nota. Los niveles no expresan importancia en sentido macro-micro, sino jerarquía.

En un primer espacio está el Estado, como responsable de la política educativa estandarizada. Seguidamente se ubican las organizaciones que cuentan con una identidad particular y con discursos propios, y que desarrollan otras formas de estandarización. Y bajo las mismas, se ubican los centros educativos, en los que se llevan a cabo las prácticas propiamente dichas en medio de un contexto particular. Ahora, si bien son las organizaciones las que vinculan a los centros educativos con el Estado, y con el cumplimiento de las políticas públicas relacionadas, cabe decir que este último es, por sí mismo, un eterno vigilante de su cumplimiento. Por lo tanto, muchas de las veces,

[46] Si bien no es una cuestión enteramente visible, lo cierto es que los discursos suelen enfrentarse al interior de las organizaciones. Ello ha llevado a que, de a poco, se reconozca en la Compañía de Jesús, la existencia de este otro "modelo" aplicado en centros como Fe y Alegría, y que se denomina "educación popular".

las organizaciones se ubican al margen de las decisiones que afectan a los centros educativos que regentan.

Es por ello que el trabajo con las organizaciones educativas resulta sobremanera significativo, dado que las mismas se ubican entre el Estado y los Centros educativos. Su finalidad es la coordinación de una acción colectiva y la integración estructural de una red, lo cual las coloca en un plano en el que pueden ser vistas como un "segundo jefe", cuyas políticas tienen menor importancia que aquellas que emanan del Estado o bien como un negociador que lleva las voces de los actores, presentes en los centros educativos, al ámbito de la política pública.

Por ello, es posible añadir a la organización el hecho de que la misma es "un ensamblado dinámico de respuestas a las contradicciones" (Pàges et al., 1992, p. 43), y por lo tanto, un sistema de mediación, aunque esto no implique que las tales contradicciones puedan ser resueltas por este sistema. En medio del desplazamiento de las contradicciones a distintos planos, la mediación puede conducir incluso a una suerte de mutismo que como se podrá ver, tanto en el caso del CMT como en el de FyA, es notable en la medida en que muchas situaciones que pueden ser leídas como "violentas", terminan siendo invisibilizadas.

Ahora, si existe una serie de políticas estandarizadas que definen ciertas lógicas de "normalidad", cabe preguntarse por el tipo de prácticas que se llevan a cabo, por ejemplo, en Fe y Alegría, una organización de educación popular cuyo discurso motiva al desarrollo de un trabajo pedagógico contextualizado, en el que el ser humano que se educa no debe ser visto como un número más (Freire, 1978; Jara, 2010; Vélaz, 1975); o bien en el CMT en el que el trabajo (incluso el infantil) ha sido históricamente visto como posibilidad de dignificación (CMT, 2008), respecto del hecho de que la educación superior es cada vez más la principal alternativa para quienes concluyen estudios secundarios atrasando la incorporación al mercado laboral.

Tanto en el CMT como en FyA existen actores que desarrollan sus tareas cotidianas utilizando sus propias perspectivas, aprendizajes y modos. Muchos de ellos han sido formados en perspectivas discursivas afines a las miradas de dichas organizaciones y por lo tanto conocen la tensión entre el compromiso que los lleva a la búsqueda de la transformación y la política estandarizada que les obliga a seguir una serie de parámetros establecidos tanto por el Estado como por las mismas organizaciones. Sin embargo, esta misma tensión ayuda a

producir una diversidad de acciones en el terreno propio del trabajo, dado que las respuestas prácticas dependerán de cómo se asuma o no se asuma un estándar específico.

Cabe decir, entonces, que más allá de las estandarización se encuentran las prácticas concretas, aquellas que realmente van a definir el uso que se le da o no a un estándar pese a que estos "tienen la capacidad de afectar tanto la confianza como el control, ya que ofrecen algo a lo que aferrarse" (Ceulemans, 2017). Sin tratar de obviar el hecho de que estas prácticas puedan irse homogeneizando con el tiempo, es importante destacar el carácter definitorio que tienen, aún en el marco de las políticas públicas del Estado o de las estrategias de gestión de las organizaciones.

Lo que se ha querido evidenciar aquí es el hecho de que existen una serie de estrategias e instrumentos que se implementan en función de las lógicas de estandarización, posicionada como la alternativa más favorable para garantizar la eficiencia y mantener de control. En medio de estas tensiones, entre el centro educativo y el Estado, pero también entre este y la organización cuando aquella busca desarrollar algunos proyectos que se comprenden como contradictorios, e incluso entre la organización y el Estado, son las prácticas de los actores las que irán definiendo las mismas. La multiplicidad de rostros que adquiere esta realidad que tiene tras de sí voces variopintas, solo podrá comprenderse en el tiempo, y en medio de las situaciones particulares que atraviesan los actores y sus organizaciones.

Organizaciones educativas en contextos de crisis y violencia

La estandarización no puede entenderse como una suerte de estructura oculta en medio de lo social, que va determinando algunos aspectos de la vida de las personas, en este caso, en el terreno de lo educativo. Como se ha explicado, la acción de las y los educadores resulta decisiva y permite problematizar este concepto, al visibilizar las contradicciones que presenta dicho formato, sobre todo cuando entra en tensión con los discursos que provienen de las organizaciones en las cuales aquellos se encuentran insertos.

A continuación, se describe el contexto de dos de estas organizaciones: el CMT y FyA, enfatizando en la mirada que aquellas tienen en torno a cuestiones como la educación o el trabajo y que

forman parte de sus propias identidades. En tanto casos de estudio, se aborda tanto la crisis que comporta el cambio organizacional como la violencia a la que dichas organizaciones se ven expuestas, sea por las consecuencias de estos cambios, sea por el espacio en que aquellas trabajan.

Un caso de estudio es una "secuencia social única, circunscrita en el espacio y el tiempo" (Bonnet, 2009; B. Espinosa, 2017), cuya característica es la selección del mismo por parte del investigador, y que permiten un acercamiento a ciertas cuestiones que se consideran reveladoras para responder la pregunta de investigación. Sin embargo, estos se complementan con el diálogo llevado a cabo con los mismos actores para "construir" colectivamente el mismo y favorecer la participación.

Esta condición, propia de la investigación-acción participativa, nos acerca al concepto de "forma caso" que desarrolla la sociología pragmática. Desde su perspectiva el caso se asemeja a los conceptos de acción o de crítica, por lo que su definición no podría desligarse de la mirada de los mismos actores puesto que aquellos se relacionan directamente con las disputas que se asumen como epicentros de los objetos de estudios.

Para Boltanski, el caso refiere a un espacio crítico, construido alrededor del disenso. Esto lo distingue del "escándalo" que, al contrario, se construye a partir del consenso, cuando la comunidad reafirma sus normas compartidas para condenar de manera unánime aquello que ha comportado inicialmente una acusación (Lemieux, 2018; Offenstadt et al., 2007). Es decir, el escándalo antecede al caso, y no todos los escándalos terminan convirtiéndose en casos. Esto es importante pues permite ubicar a los casos en dinámicas que aterrizan en disputas y que han comportado, en cierta forma, una reversión de los escándalos que produce un espacio público crítico.

Para una mejor comprensión podría decirse que el escándalo posiciona a los actores, usualmente del lado de quien o quienes se sienten en medio de una injusticia. Cuando esta injusticia es contra argumentada, se convierte en un caso, dado que se introduce en la dinámica de la disputa. El estudio del caso como concepto, parte del discurso de los mismos actores que hablan de "sus casos" estableciendo, necesariamente, posicionamientos heterogéneos.

Así, se presentan los puntos concretos que visibilizan las "formas caso" en medio de los dos "casos de estudio" vinculados a las

organizaciones educativas. Se intenta articular aquellos en una doble perspectiva que finalmente defina el caso como una secuencia social situada en el tiempo y el espacio, pero definida en interrelación con los propios actores en el marco de sus disputas particulares. Con ello se introducen dos variables concretas que desestabilizan el formato de estandarización y que se definirán, por ahora, como crisis y violencia.

El Centro del Muchacho Trabajador (CMT) – Una familia de familias

El Centro del Muchacho trabajador fue fundado en el año de 1964, por el padre jesuita Jhon Halligan (conocido en el CMT como Padre Juan). El mismo inicia su funcionamiento en un desván del entonces Colegio Gonzaga, junto al campanario de la Iglesia de La Compañía en el Centro Histórico de Quito. El servicio de alimentación para los lustra botas de la ciudad inaugura esta obra cuya búsqueda atraviesa la imperiosa necesidad de luchar contra la pobreza presente en muchas de las familias ecuatorianas.

En el año de 1967 llega la Madre Mary Miguel quien, en palabras de la memoria de la organización es la madre de toda la gran familia del Centro del Muchacho Trabajador (CMT, 2014). Con su llegada y un equipo más fortalecido, se inaugura en 1973 una sede propia en un edificio ubicado en la plazoleta de La Marín[47], allí se amplían los servicios con nuevos programas, lo cual implicó el crecimiento del número de trabajadores y el trabajo conjunto de los jesuitas con laicos y comunidades religiosas.

En 1981 el CMT llega a Cotocollao en el norte de la ciudad, lugar que se irá convirtiendo con el tiempo en el centro de todas las operaciones y en el que se incluirán otros servicios de particular importancia en el contexto, como, por ejemplo: baños familiares, servicio de alimentación, escuela y espacios de aprendizaje técnico[48]. La instalación del CMT en este lugar abrió la posibilidad para atender a un aproximado de 400 familias.

---

[47] Históricamente, la Marín es una de las zonas céntricas más importantes de la ciudad de Quito y un espacio propicio para la actividad comercial. En ella prolifera la delincuencia, violencia y micro tráfico, y es considerada una zona roja de la ciudad.

[48] Cotocollao es un barrio al norte de Quito, que en la época resultaba a las afueras. El carácter rural exigió que se generen programas para toda la comunidad.

La organización continúa instalada en la zona de Cotocollao, manteniendo un esquema de jornadas que comienzan muy temprano en la mañana con el desayuno, y continúan con clases, eucaristía al medio día, almuerzo, y desarrollo de programas técnicos en la tarde. Varias estrategias de acompañamiento a las familias de las y los niños que se incorporan al Centro se fueron incluyendo en el trabajo del CMT por lo que el equipo está conformado por psicólogas, trabajadoras sociales y docentes, además de personal administrativo, cuyo principal objetivo es atender en las familias en los diversos servicios que les ofrecen de modo gratuito.

> Hace poco tiempo la dirección de la escuela del CMT y de la sección técnica era llevada por una sola persona, pero ahora con la nueva administración, existen dos personas para llevar estos programas por separado, e ir mejorando la parte educativa (Rani, diálogo en visita guiada, 12 de julio de 2017).

A lo largo de su existencia el CMT se ha enfrentado a una cada vez mayor dificultad para obtener fondos por lo que decidió en el año 2017 cerrar la sede de La Marín y llevar todas las actividades y programas a Cotocollao (Últimas Noticias, 2017). Ello comporta dificultades, no solo para los directivos que deben buscar la forma de sostener la obra, sino para las familias dado que muchas de ellas deben hacer traslados más grandes para acceder a los servicios que les brinda la organización. "Ahora me tocará gastar más dinero en pasajes" manifestaba una madre de familia (Nima, entrevista, 24 de julio de 2017), con cinco hijos y un ingreso mensual de un salario básico unificado[49].

Desde el punto de vista de quienes laboran en el CMT los programas que llevan adelante son una propuesta de transformación de vida, una alternativa de acompañamiento a los menores de edad y a sus familias. La pedagogía que mueve el día a día del CMT, está basada en un conjunto de pilares: la transformación desde la educación como acto de amor, el aprender haciendo, la consideración de los derechos y necesidades de las niñas y niños, la idea de trabajo digno, necesario y

[49] En 2017, el SBU fue de 375 USD. En 2020 y 2021 este ascendió a los 400 USD. De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), la canasta familias básica para una familia de 4 personas en 2021 cuesta 712, 11 USD según datos del INEC.

creativo, y la generación de oportunidades para la mejora de las condiciones familiares. Todos estos elementos metodológicos junto con algunos valores que permean los diversos programas se sintetizan con el nombre sugerente de "Teoría de transformación cordial" (CMT, 2008).

La metodología relacionada a esta teoría asume como eje central a la transformación y al amor cristiano, mismo que permea su identidad y, de hecho, se manifiesta en medio de la jornada diaria, en la que los elementos religiosos están siempre presentes. La idea de ser "Una familia de familias" apunta precisamente a la búsqueda de una comunidad amplia en la que la transformación se haga visible a nivel de cada persona, de cada familia y de toda la organización, razón por la cual este es el nombre con el cual, la organización ha decidido denominarse a partir del 2021, dejando atrás la clásica nomenclatura de Centro del Muchacho Trabajador.

De hecho, los documentos institucionales hablan ya de que el CMT no es ni un gran comedor, ni una escuela, sino que se trata de una gran familia, "la más grande del mundo" (CMT, 2014). Por ello, de la mano de la pedagogía y de la inclusión de proyectos educativos como el que implementa la comunidad jesuita, desde el año 2016 en su red, con un enfoque de inteligencias múltiples aplicado en el Colegio Monserrat de Vallvidrera (Barnés, 2015), se desarrolla un trabajo muy cercano con los padres y madres de las y los estudiantes.

Para el CMT, la familia es de particular importancia e implica un proceso de valorización, reivindicación y liberación. Este componente puede ser, por tanto, el plus más importante de esta organización, dado que expresa una particularidad que trasciende la mera educación formal en la que se inscriben tanto la escuela como las actividades extra curriculares. Los testimonios de sus exalumnos quienes comparan al CMT con un hogar con padre, madre y muchos hijos en los que todos se sienten parte de la misma familia dan fieles muestras de ello (CMT, 2014).

La labor del CMT resulta sobremanera significativa, más aún si se considera que su punto de partida es la existencia de una sociedad cuyos signos de injusticia han obligado a que los menores trabajen para apoyar económicamente a sus familias, y su objetivo fue, durante mucho tiempo, hacer camino hacia la transformación social, proveyendo de trabajo digno y de mejores herramientas a dichas familias. En tanto organización, declaran que la misma "no juzga sino

que acompaña; lo suyo es reconocer y dignificar el trabajo de los menores en beneficio de sus familias y ofrecerles a las familias una oportunidad de transformación para todos sus miembros" (CMT, 2014).

El CMT como caso

Múltiples momentos configuran "el cambio" en el Centro del Muchacho Trabajador", aunque existen dos hechos concretos que vale la pena retomar y que se encuentran en la raíz del mismo. Previo a ellos cabe decir que lo que aquí se denomina "cambio" es en realidad un proceso que aún no concluye, un conjunto de dinámicas y acciones en las que lo único que se tiene claro, es que el modelo anterior, que había permeado la vida del centro por más de 50 años, ya no era sostenible.

En ambos hechos, las dinámicas que provocan el "cambio" son de carácter normativo y mandatorio, por un lado, desde las leyes que produce el Estado, también en un momento de cambio, y por otro, desde la necesidad de hacer una mejora en el centro ante una crisis cada vez menos sostenible.

A nivel estatal, con la aprobación de la última Constitución del Ecuador en el año 2008 inicia la renovación de leyes a todo nivel, cuestión que comenzó a afectar directamente al centro, dado que mermó la capacidad que tenía el mismo en el espectro de lo social y lo educativo. Por ejemplo, a raíz de la puesta en marcha de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe en 2011, y su correspondiente reglamento en el 2014, el CMT quedó impedido de otorgar certificados artesanales a las y los estudiantes o de ofrecer un programa de compensación en situaciones de educación inconclusa.

A ello se suma el hecho de que las expectativas de la sociedad, en relación al trabajo han cambiado en los últimos años, y cada vez son más las y los estudiantes que aspiran a ingresar a la Universidad en lugar de incorporarse inmediatamente al mundo laboral (Unda et al., 2014).Por tanto, la oferta de carácter técnico, que incluía programas profesionales de carpintería, mecánica o sastrería, tienen cada vez menos demanda. Ello ha provocado que las acciones se focalicen en atender a la población estudiantil desde un centro educativo un poco más formal[50].

[50] Se entiende por educación formal "aquella que se hace en forma organizada y sistemática, perteneciendo a procesos institucionalizado". Sus principales

Por su parte, el Código de Trabajo (Código de Trabajo, 2012), manifiesta la prohibición del trabajo de niñas, niños y adolescentes, mientras que el Código Orgánico Integral Penal, ubica al trabajo infantil dentro de la categoría de trata de personas, considerándola como un delito (Código Orgánico Integral Penal, 2014). Esto resulta significativo pues la razón de ser, históricamente hablando del CMT, era la dignificación del trabajo infantil, sin considerar al mismo como una cuestión negativa en sí misma, sino como parte de un contexto en el que aquello era parte de una realidad.

De alguna manera estos cambios normativos en el país, exigieron a la organización transformar su misión y su visión de cara a responder a un contexto que no solo los arrojó a una nueva dinámica de trabajo al interno de la misma, sino que la cuestionó en su misión, en la razón de ser por la cual se había fundado la obra, esto es, promover la valoración del menor como un actor social, en la que su necesidad de trabajar refuerce su autoestima, y le permita generar un proyecto alternativo de niñez "siempre y cuando sea en un ambiente propicio y con acceso a la educación" (CMT, 2014).

Este modelo estaba basado en una serie valores de carácter moral (desde la mirada de los fundadores del CMT), y tenía en cada caso un objetivo, unas actividades a seguir y un régimen de sanciones orientadas a las familias que aceptaban cumplir y seguir las mismas, con la firma de un compromiso, (CMT, n.d.). Las lógicas operantes hacían que, por ejemplo, el acompañamiento se oriente desde esta mirada y consista en verificar que las familias cumplan con las obligaciones asumidas de manera que eviten posibles sanciones.

En el modelo sobresalen los valores: lealtad, formación personal, familia, religión, instrucción, economía, trabajo, recreo, salud y vivienda. Cada uno de ellos con un objetivo que se expresa en un cambio de actitud y en un cambio de comportamiento, además de una serie de programas en los que se explicitan en ciertos casos las sanciones. Así, por ejemplo, si se toma el valor de la formación personal, el objetivo es pasar de la idea de que uno es víctima de las

características serían: procedimientos sistemáticos; programación estable (poco flexible); planificación continuada; niveles y requerimientos de formación establecidos; población homogénea, acreditación (diploma, calificaciones) que son los que atestiguan el ascenso de nivel. Esta se distingue de la educación no formal que conlleva procesos por fuera de las estructuras regulares, y de la informal, que implica el aprendizaje durante toda la vida (Mejía, 2001, p.45).

circunstancias, a la idea de que uno es responsable de su propia vida (cambio de actitud), además de no esperar que el CMT otorgue ventajas a lo bueno de contribuir con el esfuerzo personal (cambio de comportamiento). A este valor se asocia el programa de formación que obliga a las familias a asistir a todas las actividades planificadas, premiando el esfuerzo de los más constantes.

En el capítulo 3, se pondrán en evidencia los detalles de este modelo, aunque es importante anotar que el mismo no puede ser leído en base a los criterios actuales que han modificado la forma de pensar respecto de cuestiones como el trabajo infantil, o la familia, haciendo juicios de valor sobre el mismo, tan solo da cuenta de la forma en que la organización se guiaba en un modelo específico. Además, si bien algunos de los denominados valores morales no cuentan con sanciones o premios específicos es importante comprender que el compromiso asumido con el CMT exigía que se cumplan los programas por lo que la expulsión del centro siempre era una alternativa, además de los correspondientes llamados de atención.

En contraste cabe anotar que, el estudio titulado "Evaluación externa de impacto de la obra del Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias" da cuenta de los resultados positivos del modelo del centro, en los siguientes términos:

> ¿Ha logrado el Centro del Muchacho Trabajador, sacar a sus miembros de la pobreza?
>
> Sí, efectivamente, la propuesta del Centro del Muchacho Trabajador ha logrado que más del 75% de sus egresados tengan posibilidades de una adecuada inserción social y laboral, basadas en la formación integral que ellos han recibido durante su permanencia en la institución (Calle, 2007).

Sin embargo, y pese a los resultados obtenidos en el tiempo, el modelo trajo consigo diferentes problemáticas relacionadas a las familias, a los trabajadores y a la misma sostenibilidad de un centro que había vivido, sobre todo, de donaciones extranjeras, gestionadas por otra organización llamada *Center for Working Families* (C4WF), una ONG responsable de gestionar el apoyo de algunas familias estadounidenses, logrando recaudar al menos el 90% de los fondos que requería el CMT para su funcionamiento.

Todas estas situaciones, sumadas a un informe de consultoría contratada por la Compañía de Jesús para evaluar el impacto de sus

obras, en la que se manifestaba ya el peligro de sostener el modelo, hicieron que finalmente se decida la intervención a la obra. En el Informe de diagnóstico del Centro del Muchacho Trabajador (2016), se hace ya una propuesta de acción que implicó muchos cambios al interno, y el surgimiento de tensiones que se resumen en diferentes miradas respecto de la naturaleza de la obra: por un lado como una "obra social" u "obra de atención integral" que cuenta con diversos servicios para las familias, siendo uno de ellos la educación; por otro, como una escuela, cuyo plus respecto del servicio que ofrece es el atender integralmente a las familias de sus estudiantes.

Esta se ubica como disputa central en medio del proceso de cambio del CMT, y sobre la misma se irán construyendo diferentes visiones respecto de la obra. Una de las consecuencias más visibles de la misma es la relacionada a la pugna por el liderazgo del centro, llevado hasta el 2016 por el Padre Juan y la Madre Mary Miguel con la nueva administración que incorporó a E. Andrade como director ejecutivo de la obra en 2016, y posteriormente a J. Espinosa en 2018.

Hacia finales del 2018, tanto "Padre", como "Madre" dejarán definitivamente el CMT para fundar una nueva organización en el sur de Quito, llamada "Familias felices por el cambio", procurando antes de este destierro[51], enviar una carta a los diferentes donantes solicitando el cese de las donaciones, y provocando de esta manera una crisis a la organización que, en su momento, cuestionó incluso su continuidad.

Al interior del CMT muchos de los trabajadores y de las familias participantes del mismo, dan cuenta las distintas perspectivas que fue tomando la organización, algunos añoran los días pasados, y otros buscan alternativas que aún no encuentran un cauce definitivo. Sin embargo, tanto el cambio de normas a nivel nacional como la intervención de la Compañía de Jesús, han dado un giro a las cuestiones cotidianas de la obra, en un camino en el que no hay vuelta atrás.

Todo ello hace de este caso un excelente espacio de análisis. No solo coloca sobre la mesa de discusión diferentes disputas, sino que favorece la comprensión de la mirada con la que los trabajadores del centro conciben y se disputan los sentidos del mismo. El interés en este espacio es que permite analizar el cambio desde el interior de la

[51] Destierro es la palabra que utilizan algunos de los trabajadores del CMT para referirse a la salida definitiva del Padre Juan y la Madre Miguel.

organización misma, visibilizando los posicionamientos en medio de la crisis y las acciones y respuestas de sus actores a ella. Aunque inicialmente, el centro fue seleccionado por su eje educación, evidentemente presente en la misma, es importante señalar que este fue desbordado al comprender la disputa sobre la naturaleza del centro, cuestión que fue aportada por los actores en el curso de la investigación[52].

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría (FyA)

Es el padre jesuita José María Vélaz quien inicia el movimiento en la ciudad de Caracas gracias a la donación de una casa por parte de Abraham Reyes y su esposa Patricia García en uno de los barrios marginales de la ciudad. El trabajo que desarrollaba en dicho lugar junto a los jóvenes de la Universidad Católica permitió la fundación de la primera escuela de FyA, cuestión que daría inicio a una amplia red que se encuentra actualmente en varios países de América Latina y África.

El Movimiento llega al Ecuador en el año de 1955, instalándose en uno de los sectores más pobres de la ciudad de Quito, desde el cual fue creciendo poco a poco hasta convertirse en una de las redes educativas más importantes a nivel nacional. FyA cuenta con 75 centros educativos formales distribuidos en tres regionales: Pichincha, Sur, y Manabí; y tres zonas: Norte; Santo Domingo; y Sierra-centro. Además, cuenta con programas tanto formales como no formales para docentes implementados desde el Centro de Formación e Investigación, para niñas, niños, jóvenes y adultos ejecutados desde las áreas de Educación Popular y Promoción Social; y desde Pastoral, a través de MIFA, CEFA y AJP[53] (Fe y Alegría Ecuador, 2016, p. 89).

Una cuestión de importancia en FyA es que cuenta con el apoyo del Estado para el pago del sueldo de sus docentes, lo cual reduce la constante lucha que tienen las organizaciones por la obtención de recursos para su funcionamiento, como en el caso ya presentado del CMT. Además, cuenta con otras fuentes de financiamiento gracias a

[52] El análisis de todas las situaciones concernientes a este caso se presentará en el capítulo 3.

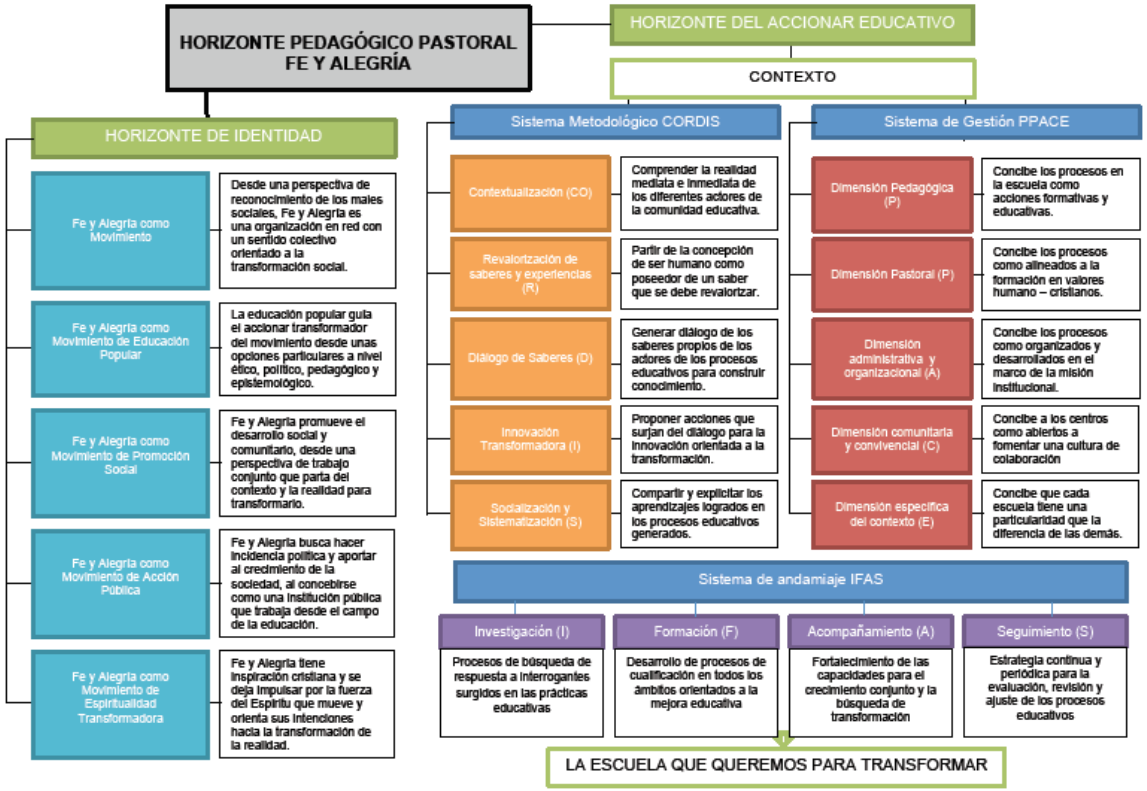
[53] MIFA (Movimiento Infantil Fe y Alegría), CEFA (Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría), AJP (Ambientes Juveniles Participativos).

proyectos vinculados a organizaciones externas a manera de cooperación. Las lógicas educativas y de trabajo con las que se encuentran los docentes consisten en responder a este tipo de proyectos, aunque eso implique alejarse de las premisas de la educación popular, muchas veces incomprendidas o difusas en las prácticas de las escuelas formales.

Esto resulta de interés para el caso, dado que, aunque la naturaleza de la organización va muy de la mano de las ideas de la educación popular y de los aportes de Paulo Freire- más vinculados a la necesidad de contextualizar los aprendizajes, transformar la escuela, concebir la educación como un acto político y desentenderse de las lógicas más estandarizadas- (Freire, 1978, 2002, 2009), la realidad obliga a la organización a sumarse a proyectos que, eventualmente, podrían percibirse como contradictorios. Ello no quita el hecho de que la reflexión sobre estas ideas permanezca muy presente en Fe y Alegría y se debata tanto a nivel metodológico y didáctico con preguntas como ¿de qué manera superar la educación bancaria para pasar a una educación más liberadora?, como pedagógico, al cuestionarse por los fundamentos mismos de una práctica educativa que se politiza al intentar, por distintos medios, transformar las realidades circundantes.

Frente a estas tensiones y en un afán de integrar a su propia identidad las diferentes dimensiones que había desarrollado como organización a lo largo de los años, a partir de una amplia reflexión desarrollada entre 2014 y 2016, Fe y Alegría se definió a sí misma como "Movimiento de Educación Popular, Promoción Social, Acción Pública y Espiritualidad Transformadora" (Fe y Alegría Ecuador, 2016). Además, precisó el modo en que se lleva a cabo el "accionar educativo" desde los principios de la educación popular, en el documento institucional "Horizonte Pedagógico Pastoral" cuyo resumen se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría



Nota. El esquema resume el horizonte, los puntos centrales de la identidad y del accionar educativo. Tomado de Fe y Alegría Ecuador (Fe y Alegría Ecuador, 2016).

Partiendo del contexto, las prácticas estarían definidas por tres diferentes sistemas, uno metodológico llamado CORDIS, que implica: contextualización, revalorización de saberes y experiencias, diálogo de saberes, innovación transformadora y sistematización – socialización; uno de gestión que orienta a los centros en las diferentes dimensiones del espacio escolar: pedagógica, pastoral, administrativa, comunitaria y de contexto; y uno de andamiaje que implica investigación, formación, acompañamiento y seguimiento.

La definición del Horizonte es una cuestión es relevante dado que el discurso que maneja Fe y Alegría pasa el hecho de auto-definirse a sí misma como un Movimiento,

> en continuo dinamismo y crecimiento -contrario al estancamiento, conformismo y aburguesamiento- que camina en busca de nuevas respuestas a las necesidades humanas; que recoge, coordina, orienta y apoya el dinamismo de las bases en sus diferentes niveles; y que encuentra su integración en objetivos comunes" (Fe y Alegría, 1985).

Valga decir, aquellos objetivos que se desprenden de la educación popular, misma que debe comprenderse como una sola categoría y no como un sustantivo calificado por la idea de lo "popular" (Pineau, 1994): y que 1) asume una diversidad de intencionalidades en la escuela, las cuales atraviesan el ámbito de lo ético, lo político, lo pedagógico y lo epistemológico, 2) parte de la premisa de que todo aprendizaje debe ser contextualizado en el marco de las intencionalidades antes mencionadas, 3) busca la transformación de las estructuras generadoras de injusticia, desde el espacio escolar que transforma, además, el contexto en el cual la escuela se inserta, 4) desarrolla pedagogías y didácticas propias desde el "diálogo de saberes y la negociación cultural" (Mejía, 2014), como posibilidades de construir un conocimiento colectivo.

La educación popular considera una serie de aristas que van mucho más allá de la formalidad o no de la escuela, y su particular etiqueta tiene consecuencias directas para las prácticas de los docentes. Por ello, en Fe y Alegría, pese a que se ha mencionado que la mayoría de las escuelas son de carácter formal, subsisten prácticas pedagógicas de educación popular, cuando la intencionalidad que se asume en el trabajo tiene una perspectiva transformadora, más allá de si aquellas resultarán o no en un cierto tipo de acreditación.

Se trata de la aplicación en algunos contextos educativos latinoamericanos de los postulados de la Pedagogía Crítica (Apple & Beane, 1997; Giroux, 1995; Mclaren, 1998), cuya reflexión primordial en el continente llegó de la mano de Paulo Freire y su trabajo educativo en Brasil (Freire, 1978, 2002), al considerar que la escuela debía superar la lógica bancaria, en la que los conocimientos son simplemente "depositados" en la mente de las y los estudiantes.

De la mano de esta posibilidad, que además mira a la escuela y a la pedagogía como una cuestión política orientada a la transformación y a la búsqueda del bien común, se concibe a la educación como una cuestión en constante construcción. El docente en FyA está constantemente en capacitación para poder desarrollar sus prácticas con una mirada de "intelectual transformativo", que supere las visiones tecnocráticas de su quehacer (Giroux, 1997), y por este motivo también, la idea de investigación-acción permea la vida cotidiana de las escuelas.

Para Fe y Alegría se trata de un elemento esencial de la educación popular, y de hecho puede considerarse una de sus bases epistemológicas (Ortiz & Borjas, 2008), razón por la cual se desarrollan programas de investigación docente o se aplica en las escuelas de toda América Latina, el denominado "Sistema de Mejora de la Calidad" (Fe y Alegría, 2001) que asume que la posibilidad de transformar la escuela pasa por el concebir al educador como un investigador de su propio contexto.

Dicho todo esto cabe mencionar que, si bien Fe y Alegría se considera a sí misma como un movimiento, en el transcurso de esta investigación, tanto ella como el Centro del Muchacho Trabajador, se comprenderán como organizaciones, conforme al concepto desarrollado anteriormente.

La escuela fiscomisional "Padre Aurelio Elías Mera" de Fe y Alegría como caso

Fe y Alegría es una organización con amplio recorrido en el terreno de la educación en el Ecuador. Históricamente se ha posicionado como una red que ha llevado escuelas a aquellos lugares en los que el Estado, por alguna u otra razón no podía llegar, estableciéndose en espacios rurales, y algunos de ellos de difícil acceso. Tal es el caso de la escuela que fue seleccionada como "caso", la cual

está ubicada en la frontera de Ecuador con Colombia y lleva el nombre de Padre Aurelio Elías Mera.

La selección de este centro en particular respondió, por un lado, al interés en desarrollar investigación en terrenos en los que sean visibles situaciones de violencia, y por otro, en el hecho de que se venía desarrollando, desde las oficinas nacionales de FyA, procesos de investigación-acción con los profesores del lugar, precisamente para frenar la violencia. Sin embargo, estos no habían dado el resultado esperado, y tanto los funcionarios nacionales como los mismos docentes en el territorio se sentían "defraudados" y en cierta medida "desmotivados".

Los docentes habían esperado de este proyecto soluciones efectivas a las situaciones cotidianas, sobre las cuales manifestaban que se habían transportado desde el exterior al centro educativo, y que habían vuelto violenta la cotidianidad, cuestión que difería en cierta medida con una concepción de relaciones de poder (Bourdieu & Passeron, 1970), pues esta se implantaba en las familias y las y los estudiantes.

Por ello, la investigación fue asumida, desde un primer momento como una cuestión "práctica", factible de articulación con el trabajo, dejado de lado por los docentes, de investigación sobre la violencia. En otras palabras, se sugería que el rol del investigador sea al mismo tiempo el de un facilitador de dinámicas laborales que lleven a los docentes a concebir estrategias y acciones de carácter pedagógico.

Este interés del centro no es para nada casual, de hecho, en el marco del Sistema de Mejora de la Calidad, los centros de Fe y Alegría habían definido previamente sus principales problemáticas en un documento titulado "Análisis de contexto", en el que, para el caso particular, después de la presentación de los aspectos geográficos, culturales, económicos, sociales y políticos, expresan que sus prioridades son:

- Violencia intrafamiliar en la mayoría de los hogares, drogadicción y alcoholismo.
- Poca práctica de valores en las familias de la parroquia.
- Fuentes escasas de trabajo, lo cual implica que los jóvenes no encuentren espacios al finalizar su bachillerato (Escuela P. Aurelio Mera, 2016).

De acuerdo a dicho informe los docentes "sienten con frecuencia miedo e impotencia cuando la violencia es reflejada en la escuela", misma que en "las aulas se presenta con toda su dureza y cada vez con más frecuencia" (Escuela P. Aurelio Mera, 2016). Esto podrá verse más adelante, dado que efectivamente, en el curso de trabajo de campo, se pudo comprobarse cómo el contexto influye de manera significativa en las dinámicas cotidianas que terminan siendo expresadas en términos de violencia.

Sin embargo, es importante indicar por ahora el modo en que el centro manifestaba dos posturas aparentemente contradictorias en las respuestas que había dado a Fe y Alegría, una de apertura total dado que este era "el único centro en el que todos los docentes decidieron participar del proceso de investigación" (Desly, Taria, diálogo, abril de 2018)[54], y otra de desgano frente a las tareas asignadas de cara a lograr el objetivo de trabajar significativamente contra la violencia manifiesta.

En la escuela la idea circulaba tanto en los espacios administrativos como en los relativos al trabajo pedagógico de los profesores, bajo la imagen de los "dos señores", es decir, de la sensación de los actores de trabajar para dos diferentes "jefes", y desarrollar, por lo tanto, y usualmente, dos esfuerzos sobre cada tarea. Esto puso en evidencia una disputa entre el centro y la propia organización a la cual este pertenecía, misma que puede inscribirse en la problemática planteada respecto de la estandarización, proveniente del Estado (primera cabeza) y de Fe y Alegría (segunda cabeza).

El interés de los docentes en capacitarse y finalmente en iniciar un proceso de "contextualización curricular" guiado por el acompañante pedagógico de la zona, sería una muestra del modo en que aquellos hacían frente a un posicionamiento exterior sobre la escuela misma y sobre la educación que debía impartirse en ella. En el contexto aquello resultaba significativo y riesgoso al mismo tiempo, puesto que años atrás una directora tuvo que abandonar un centro educativo cercano debido a amenazas que comenzaron a producirse a partir de su intención de desarrollar proyectos que disminuyan el narcotráfico. La idea, también reiterativa, de "hablar de más" en medio

[54] El proceso se llevó a cabo entre 2017 y 2018 en la Tola guiado desde el Centro de Formación e Investigación en Quito.

de algunas entrevistas puede dar cuenta del miedo que los trabajadores sentían respecto de la propia realidad que estaban viviendo[55].

Así, podemos considerar que se trata de una escuela rural, que se ve enfrentada cotidianamente a las pruebas que le impone la violencia desde el exterior. Por un lado, desde el Estado y las organizaciones que establecen un marco normativo de acción que establece las respuestas posibles fuera del propio contexto, y por otro, el mismo contexto en que la escuela se inscribe, y que vive situaciones de compleja violencia, mismas que se tornan visibles en el tráfico de gasolina y drogas, en los enfrentamientos entre diferentes grupos, en la existencia de pandillas, en los espacios físicos en que aquellas se reúnen y en algunas dinámicas familiares, todas ellas llevadas de una u otra manera a la escuela.

Estas diferentes redes de conflicto que existen alrededor de la escuela Padre Aurelio Elías Mera, la convierten en otro caso significativo que aporta a la comprensión de las respuestas de los actores a las situaciones de violencia a las que viven enfrentados. Si el caso del CMT permitía centrar la mirada en el interior mismo de la organización (aún con importantes factores externos), el caso de la escuela de FyA favorece una mirada que le otorga mayor importancia a los elementos externos (sin olvidar los internos). Por otro lado, si bien ambos casos tienen como hilo conductor el ámbito educativo, también presentan elementos dispares, al poner su acento en cuestiones diferentes: el trabajo y la familia en el CMT, la pedagogía en FyA.

El interés en esta escuela en tanto caso consiste en extender la mirada que puede surgir desde un espacio similar, como lo es el CMT, añadiendo algunos elementos significativos que permitan tratar las acciones de los actores en el mundo social y sus reconfiguraciones y cambios tanto desde el interior como desde el exterior, visibilizando las lógicas con las que los educadores desarrollan su trabajo en medio de un contexto de violencia, así como los mecanismos que ellos mismo crean para frenarla. La novedad contextual que aporta este caso resulta enteramente significativa dado que permite comprender cómo las y los docentes hablan y actúan frente a la violencia, no únicamente desde el espacio urbano y citadino, sino desde la ruralidad fronteriza.

---

[55] Al menos en tres ocasiones los docentes se sintieron temerosos. “Creo que estoy hablando de más”, manifestaban, al tiempo que expresaban su angustia por la llegada de los fines de semana, en que, según ellos “cualquier cosa podría pasar”. El análisis de todas las situaciones concernientes a este caso se presentará en el capítulo 4.

Hacia la construcción del enigma

Considerar que las y los educadores son técnicos y que su labor no va más allá de cumplir con una serie de premisas y procesos concebidos previamente, tiene el riesgo de minimizar el campo de acción que tienen los mismos y la capacidad creativa que requieren cotidianamente para poder generar estrategias que favorezcan el aprendizaje. Prueba de ello es que, desde la década de los noventa y hasta la actualidad, gran cantidad de los esfuerzos políticos en materia educativa se han orientado a la "revalorización de la función docente" (UNESCO & OREALC, 1996), cuestión que no sería necesaria si la misma no habría perdido valor.

En realidad, quienes optan por trabajar en el ámbito de la educación saben que su trabajo no se reduce al cumplimiento de normativas o a la elaboración de formatos para presentar a terceros, sino que requiere de muchas capacidades personales, puestas ellas al servicio de las personas que se educan. Ahora bien, en las organizaciones existe una variable adicional, y es que la función docente, sobre todo los contextos en los que se encuentra el CMT o la escuela de La Tola, va mucho más allá del hecho mismo de dar clases y de preocuparse por los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual extiende el concepto de educador, al incluir en el mismo una serie de capacidades no necesariamente pedagógicas, pero útiles al tener que enfrentarse con situaciones de crisis y violencia.

Ello ubica a las organizaciones en una "estructura que les es intrínseca", la de "la incertidumbre" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 23) asociada, sobre todo, a una serie de acontecimientos imprevistos y, en menor grado, a eventos externos que dichas organizaciones son incapaces de controlar. Por ello, la acción de los educadores se amplía con la búsqueda de estrategias que les permitan manejar estas circunstancias haciéndoles ganar en autonomía, y rompiendo con las dinámicas de estandarización en la que la resolución de problemas cotidianos se reduce a una serie de protocolos y procedimientos.

La crisis que comporta para el CMT el proceso de transformación que le es impuesto y la violencia manifiesta en la realidad cotidiana de los habitantes de la Tola las convierten en casos significativos pues permiten observar el modo en que los educadores responden a estos espacios de incertidumbre. La diferencia de

realidades y situaciones en las que se encuentran las dos organizaciones favorece, además, la riqueza del análisis de estas formas de acción.

Se trata en definitiva de: dos centros educativos, pertenecientes a dos organizaciones y ubicados en dos provincias ecuatorianas muy diferentes: Pichincha y Esmeraldas. La primera de ellas corresponde al medio urbano con población mayoritariamente mestiza, y la segunda a un medio rural en la que vive el pueblo afro ecuatoriano[56]. Estos últimos se encuentran en peores condiciones económicas respecto de los mestizos y blancos, considerando las variables del consumo, las necesidades básicas insatisfechas y la cobertura de servicios sociales (Patrimonio & UNICEF, 2010).

Es necesario aclarar que el CMT, si bien se encuentra en un medio urbano, atiende a gran parte de la población de los alrededores de la ciudad de Quito, que provienen, a su vez de zonas rurales. Muchas de las familias que forman parte de esta organización aún hacen uso, por ejemplo, del servicio de duchas, dado que provienen de zonas aledañas a la capital con deficientes servicios básicos. Por otro lado, la Tola, al ser un pueblo en zona fronteriza, junto con Palestina, Rocafuerte y Limones es propenso al tráfico de combustibles (Comercio, 2012) y tiene un conjunto de otras problemáticas asociadas a él, lo que se torna visible en la cotidianidad de los espacios escolares en los que, además, se evidencian casos de violencia intrafamiliar.

En contextos como los descritos, la capacidad que puede tener un educador frente a la solución de problemas diversos provenientes de situaciones de crisis y violencia, resulta de particular importancia, dado que, en tanto educador, tiene sobre sí la tarea de apoyar en los diferentes procesos que se llevan a cabo, y muchas de las veces ocupar el rol de profesionales ausentes. Por ello, cabe preguntarse no solo por las consecuencias que estas traen al interior de las organizaciones sino por las formas en que los actores las enfrentan.

Violencia: más allá de las armas de juguete

Hablar de violencia en organizaciones como el CMT o la escuela de FyA en La Tola implica traer a colación una serie de dinámicas que

[56] En Ecuador existen 14 nacionalidades, 18 pueblos indígenas y el pueblo afro. El pueblo se define como una colectividad con una identidad cultural común y con sistemas propios de organización social, económica, política y legal (CODENPE)

solo se comprenden desde el interior de aquellas, de modo situado. Por ejemplo, la crisis del CMT a la que se ha hecho alusión comporta "violencia" en la voz de los actores porque los coloca en una situación de incertidumbre respecto del futuro, o porque los hace soportar el peso del manejo institucional que provoca un cambio a todo nivel. Asimismo, decir violencia en el sector fronterizo de La Tola, es considerar las opciones que las familias del lugar han ideado para intentar salir de la pobreza, aun cuando aquellas pueden representarles peligros.

Definiciones que pueden parecer muy vagas se juntan a otras mucho más complejas. Los actores hablan de casos de violencia y los relacionan con otros que a su modo de ver son mucho más complicados, sobre todo cuando les implican personalmente. Así, la violencia rompe con la idea de un poder jerárquico, para apoyarse más bien en las situaciones que los preceden. Siendo que se trata de escuelas, la violencia adquiere nuevos rostros que permiten salir de la definición simplista de una violencia del docente al estudiante, visibilizando escenarios en los que ellos se ven amenazados.

Es así que, en diferentes espacios, se fueron dibujando las propias comprensiones de los actores sobre el tema, al tiempo que se fue ganando confianza en el terreno. Esto no sin mostrar cierta inquietud y angustia por la fragilidad y delicadeza de ciertos temas, como en las ocasiones en las que se abordaba la problemática del narcotráfico, y que concluían con la expresión "Creo que estoy hablando de más" (Lawin, diálogo, 6 de septiembre de 2017), cuestión que denotaba que, detrás de la violencia más visible, se ocultaban situaciones de las que incluso era difícil hablar.

En alguna reunión una de las profesoras de La Tola manifestó su preocupación por lo que ella denominaba "la violencia que traen los niños desde la calle", al comentarnos que durante los descansos los niños solían jugar con palos de madera. No se trataba, sin embargo, de un juego cualquiera, sino que asumían que aquellos eran escopetas y se amenazaban unos a otros con expresiones que -manifestaba la docente- aprendían de lo que escuchaban fuera.

Ello trae a colación otra cuestión de importancia, y es que la violencia no se trata por sí misma, sino siempre en relación a la afectación que esta puede tener en los espacios escolares. Así, la preocupación de la profesora radicaba en que no entendía qué tipo de estrategias podía utilizar para sobrellevar estas situaciones y hacer

entender a sus estudiantes que aquello que vivían en el contexto no era el mejor ideal de futuro que podrían esperar, y que la educación que recibían estaba precisamente para transformar esas realidades.

Todo esto permite entender que la violencia no puede clasificarse con los clásicos criterios que muestran una violencia directa e indirecta (Galtung, 2015) o que la distribuyen entre física psicológica o sexual (OMS, 2018) dado que más allá de la forma en que esta se manifestaba, lo verdaderamente importante para los actores era la dimensión que esta tenía. Podría decirse, metafóricamente, que la violencia circulaba por el ambiente de manera que cualquier forma de clasificación resultaría siempre insuficiente.

Todo esto arroja diferentes dimensiones que deben considerarse en el análisis, una es el hecho de que, como se lo ha manifestado, no puede entenderse la misma por fuera del contexto que la produce, otra, que no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia (Sémelin, 1983), y, por último, que la preocupación de los actores no recae sobre la violencia como tal, sino sobre la forma en que puedan enfrentarla desde sus espacios de trabajo cotidiano, es decir, en el que aquella se presenta, a veces como imprevisto a veces como parte del propio contexto.

En el Ecuador, esto es enteramente visible en los espacios escolares en los que, por el modo de relacionamiento continuo, la violencia se presenta, como riesgo permanente. De acuerdo al informe desarrollado por la CEPAL y UNICEF (Trucco & Inostroza, 2017), el país presenta "logros educativos medios y violencia alta", aunque la misma no sea del todo percibida (World Vision, 2017). De acuerdo al informe del Observatorio Social del Ecuador (2016) la violencia contra niños y adolescentes es alta a nivel escolar, familiar y entre pares, tal como puede verse en los siguientes datos:

A nivel familiar

- 44% de los hijos e hijas observan más violencia de pareja en los hogares en los que la generación anterior no vio maltrato.
- 39% de los niñas y niños que viven en hogares donde sus progenitores fueron golpeados, hoy sufren maltrato.
- 36% de niños y 30% de niñas reciben maltrato cuando comenten alguna falta o desobedecen.

- El 47% de niñas, niños y adolescentes afrodescendientes, y el 42% de los indígenas, y el 29% de los mestizos son maltratados cuando cometen alguna falta.

A nivel escolar

- 26% de los niños, niñas y adolescentes reciben trato violento por parte de sus profesores (golpes, insultos, burlas, restricciones).
- La niñez y adolescencia recibe menos golpes en áreas urbanas (5%) que en áreas rurales (10%).
- Existe vulnerabilidad entre los niños afrodescendientes pues al menos el 18% ha sido golpeado por las y los docentes, esto es uno de cada cinco estudiantes. En el caso de los indígenas 13% y en el caso de los mestizos 4%.
- Del 2010 al 2015 se ha elevado el número de pandillas de 13% a 21%.
- 63% de niños y niñas afirman haber visto violencia de pares en la escuela. El "*bullying*" es uno de los problemas más importantes.
- En el caso de los afrodescendientes: 73% ha visto peleas en la escuela. 80% ha visto que molestan a los más pequeños, 73% ha visto que molestan a los diferentes, 83% ha visto que se burlan de los demás, 62% expresa que hay robos en el aula.

A nivel comunitario

- El 36% de niñas y niños considera que caminar en el barrio o comunidad es peligroso.
- Las niñas y niños que viven en el campo tienen mayor percepción de seguridad que quienes viven en la ciudad.
- El 47% de niñas y niños se siente inseguro en el transporte en la costa.
- 6% de niñas entre 10 y 17 años afirma haber tenido algún embarazo, y el 13% de adolescentes afirma tener amigas que practicaron abortos.
- El 48% de las y los adolescentes afirma que existe expendio de drogas en los alrededores del centro educativo. 28% manifiesta

que existen compañeros que la venden, sobre todo en las regiones de la costa y la Amazonía.
- El suicidio es la causa del 12% de las muertes en adolescentes, el 5,5% es el homicidio.
- Existe un margen de alrededor del 20% de niñas y niños que demuestran discriminación por homosexuales, personas discapacitadas, o con VIH.

De acuerdo a estos datos no cabe duda que la violencia en Ecuador existe de formas diversas y que muchas de estas tienen relación con el ambiente educativo, en el que, como se ha manifestado puede darse incluso desde las y los estudiantes y sus representantes[57] a las y los docentes. Por esta razón, abordar la violencia como problema en la educación y relacionarla al contexto inmediato resulta muy significativo para los centros y las organizaciones, que también consideran a esta problemática como parte de aquellas que deben afrontar cotidianamente.

En el CMT algunos estudios que se han desarrollado en los últimos años, reflejan que en el ámbito de la socialización familiar, los niños, niñas y adolescentes muestran "pautas socioculturales relacionadas con violencias intrafamiliares y violencia de género en tanto producto de las experiencias que han vivido en ciertos momentos en sus hogares" (Unda et al., 2014). Son frecuentes los casos de violencia intrafamiliar en el que las madres suelen ser víctimas directas, y la misma experiencia laboral implica para muchos de ellos enfrentarse a ciertas situaciones de violencia. En las visitas exploratorias al centro, pudo constatarse que las niñas y niños tienen una serie de normas al interno del centro que pueden implicar castigos incluso físicos, como, por ejemplo, colocarse una cinta en la boca cuando se hace ruido en clase, o, en el pasado, quedarse sin almorzar cuando no se ha asistido a la eucaristía de la mañana (Degar, diálogo, 12 de julio de 2017).

Las lógicas de transformación que operan en los discursos de las organizaciones implican necesariamente la reflexión en torno a herramientas, estrategias, acciones que enfrenten la violencia, por

[57] La palabra "representantes" (de los estudiantes) refiere a la persona encargada de hacer el vínculo entre la familia y la escuela. En Ecuador es común utilizar el término "padre de familia" para referirse a los mismos, aunque la mayoría sean en realidad sus madres.

supuesto, no solamente como un problema que se resuelve en un momento determinado sino como una cuestión que requiere la atención necesaria para llegar a transformar las estructuras que la generan, lo cual implica un camino arduo y de reflexión colectiva.

Por otro lado, merece singular atención aquella violencia que no se muestra desde el primer momento y que permanece más bien invisible en los espacios de las organizaciones, sea porque resulta mucho más normal, sea porque simplemente se la quiere mantener invisible. Ello complejiza el reto de enfrentarla pues la violencia que no se ve no solo es más difícil de encontrar sino además de abordar, razón por la que, en el ámbito de las políticas públicas, casi nunca se implementen mecanismos de reparación de aquellas secuelas no visibles que la violencia produce como los traumas y la culpa.

La solución al problema de la violencia en el ámbito educativo es entonces mucho más compleja que si aquella profesora que se debate sobre cómo actuar frente a los niños que reflejan en sus juegos con armas de madera la violencia de su propio contexto, decidiera quitar los palos a las y los estudiantes para evitar así la proliferación de la misma. Una vez fuera de la escuela, los niños volverán a ser parte de su propia realidad, por lo que este espacio no puede entenderse como un lugar que prepara a los niños para la vida, sino como un lugar en que la vida misma acontece (Valenzuela, 2009). Del mismo modo, las organizaciones no podrían verse como conjuntos aislados, cuyas relaciones y contradicciones no aportan a mejores alternativas para enfrentar la violencia de sus contextos inmediatos y sus propias crisis organizacionales, sino como partes integradoras de las posibles acciones a seguir.

La pregunta de investigación como enigma sociológico

A lo largo de este apartado se ha buscado problematizar una tensión presente en el espacio de las organizaciones educativas y de centros específicos vinculados a las mismas. En ella se han considerado las relaciones que se establecen entre uno y otro espacio en el que existen formatos denominados de estandarización, a los discursos de sentido cuya particularidad radica en la identidad propia de las organizaciones, y a los actores, que, en definitiva, son quienes desarrollan prácticas concretas que van definiendo "pragmáticamente" esta tensión.

Con el ensamble de estos elementos se ha propuesto un enigma sociológico, que se responda mediante la construcción de un objeto de estudio y la puesta en marcha de una investigación de carácter empírico, y que de acuerdo a Lemieux puede descomponerse en cuatro etapas:

> 1/ apoderarse de una creencia compartida o de una constatación reconocida relativa al objeto que se pretende estudiar; 2/ extraer una serie de inferencias lógicas o de declaraciones predictivas; 3/ hacer aparecer uno o más elementos empíricos que contradicen las inferencias lógicas o las predicciones que acabamos de extraer; 4/ preguntarse cómo, si las creencias compartidas o las constataciones reconocidas relativas al objeto son verdaderas, estos elementos empíricos pueden existir (Lemieux, 2012).

Así, en la primera sección se argumentó que la lógica de la estandarización en el ámbito educativo es considerada como el dispositivo por excelencia para aportar a una lógica de eficiencia institucional, y al mismo tiempo para normar algunas cuestiones que se consideran favorables y oportunas. Esta podríamos considerar como la constatación reconocida en relación a nuestro objeto, considerando que aquella es utilizada, en general, tanto por los Estados, como por organizaciones públicas y privadas, quienes destacan las cuestiones positivas a las que aquella aporta.

Sobre esta premisa se ha explicado el modo en que el Estado, en este caso, ecuatoriano, y diferentes organizaciones educativas, han ideado estrategias que permitan hacer uso de la estandarización como herramienta. La política pública educativa es un ejemplo que permite observar el modo en que esta lógica ha permeado la vida de los centros educativos, tanto fuera de sus muros como en su interior. Cuando, en los centros, ocurren situaciones de crisis y de violencia, la respuesta pasa, usualmente, por una intencionalidad de estandarización que se materializa en la construcción de normas, protocolos, o formatos, visibilizando de esta manera el punto dos de nuestro enigma.

Posteriormente se presentaron dos organizaciones concretas con las cuales se desarrolla la presente investigación, con la particularidad de que las mismas poseen identidades y carismas que, de una u otra manera, se contradicen y tensionan con la lógica misma de la estandarización. Se trata del Centro del Muchacho Trabajador en la ciudad de Quito, y de Fe y Alegría, una red con más de 80 centros en

todo el Ecuador, de la cual se analiza uno en concreto, ubicado en la zona fronteriza con Colombia.

Cuando estas organizaciones se ven envueltas en situaciones concretas de crisis y de violencia -como aquellas en las que se produce un cambio abrupto en la organización o en las que los actores se ven inmersos en tramas de amenazas y situaciones conflictivas locales-, la estandarización, como formato, puede devenir incluso en un freno a la resolución de sus problemáticas, pese a que en el imaginario de las organizaciones esta siga siendo la respuesta más efectiva. Este trabajo, por lo tanto, "está sometido a una racionalización productiva que impone medidas estandarizadas de tiempo y de calidad, allí donde el servicio al contrario exige arreglárselas en la singularidad del encuentro" (Périlleux, 2014, p. 80), sobre todo entre los educadores, y quienes se educan, y en el marco de un contexto particular.

Así, la estandarización y las normas permiten la acción, pero por otro lado la limitan sin lograr integrar en un mismo espacio el modo en que la acción evoluciona y tiene un carácter cambiante, y la posibilidad, vinculada a la idea del estándar, de estabilidad. Se trata de un juego de contradicciones y tensiones que podríamos ubicar como tercer punto en nuestro esquema.

Considerando que, finalmente son las prácticas las que definirán el modo en que esta tensión se va disipando, cabe entonces cuestionarse por el nivel más específico en medio de este enorme universo de actores y relaciones que se ha descrito a lo largo de estas primeras páginas, aterrizando, finalmente, en la siguiente pregunta: **¿De qué manera, organizaciones educativas enfrentan los contextos de violencia en que trabajan en relación a sus propios procesos de transformación, y en medio de diversas lógicas de estandarización? ¿Qué alternativas pueden dibujarse teniendo como eje las propias operaciones críticas de los actores de dichas organizaciones?**

Ello lleva a considerar las prácticas educativas como aquellas que finalmente visibilicen la tensión y que se torna necesario "seguir", en medio de una labor sociológica que aterrice en lo empírico. Por ello, cabe suponer que, en medio de esta labor, los educadores se enfrentan cotidianamente a la resolución de problemas, los cuales implican vérselas con situaciones imprevistas, en medio de la normatividad cotidiana, y convirtiendo su trabajo en una experimentación de sus propios límites (Périlleux, 2013).

Por supuesto, más allá de la comprensión de la problemática como tal, la idea que subyace a estos esfuerzos es la de aportar a que las realidades se transformen, a que las escuelas generen estrategias que les permitan responder cada vez mejor a las diferentes problemáticas que les ocupan día a día. Este esfuerzo pasa por mirar estos espacios no como un escenario en el que las realidades acontecen y que podemos mirar como espectadores pasivos, sino como un entramado de relaciones, como un espacio en el que uno puede estar inmerso para comprenderlo desde adentro.

Capítulo 2

Ceci n'est pas un cadre théorique

Si se trata de dar cuenta de los modos en que operan los actores en un espacio determinado, y de las formas en que las organizaciones educativas enfrentan sus propias crisis en medio de contextos de violencia, será necesario realizar un ejercicio de seguimiento de aquellos. En el siguiente capítulo se abordan los principios, conceptos y métodos que favorecen esta búsqueda, tomando como eje el corpus teórico construido alrededor de la denominada "sociología pragmática" o "sociología de las pruebas".

En un primer momento, se explicarán los presupuestos epistemológicos con los cuales la sociología pragmática favorece la comprensión de las acciones en su contexto de acción, y la concepción respecto de lo social como un entramado que hace falta integrar. Para ello se expondrán algunos principios relativos a este enfoque, los cuales permitirán una mejor comprensión de aquellos presupuestos que subyacen a la investigación misma: como eje de lectura de la realidad, por un lado, y como elementos propios del ejercicio sociológico, por otro.

Tratando de hacer un agrupamiento de estos principios (Lemieux, 2018) sin pretender abordar cada uno de ellos a profundidad, se centrará la atención en la concepción de lo social como un entramado en constante elaboración; en las capacidades de acción que muestran los actores en medio de sus propios contextos y en el carácter imprevisible de las mismas; en la necesidad de considerar a las instituciones, situaciones sociales y lógicas de acción como irreductibles y situadas; en la necesidad de desarrollar investigaciones que partan de un punto de vista simétrico de la realidad; y en el rol que tienen los elementos empíricos en la construcción de aportes significativos para la ciencia social, evitando enfrentar a los actores a definiciones exteriores o "profundas" respecto de sus propias situaciones.

Con base es estos diferentes principios se abordan, posteriormente, las lógicas que corresponden a la acción en sí misma, como productora del entramado social. Esta concepción de las

prácticas de los actores, como una cuestión heterogénea y plural leída en el marco de un mismo orden de acción, aterriza en lo que la sociología pragmática define como régimen de acción (Boltanski & Thévenot, 1989, 1991) o bien de compromiso (Thévenot, 2006).

La violencia, que ocupará un rol significativo en el análisis posterior, al introducirse como eje de lectura en relación a los casos de estudio, habrá de ser leída en esta perspectiva como un régimen de acción que opera en medio de gramáticas concretas (Boltanski, 2000a), es decir de reglas que los actores tienden a respetar en sus prácticas. Del mismo modo, la idea de transformación que atraviesa por momentos de crisis e incertidumbre, y que posteriormente se asociará a las organizaciones. Todos estos conceptos serán abordados procurando tomar en consideración aquellos análisis que se hayan producido en el marco de reflexiones empíricamente sustentadas, e introduciendo algunos ejemplos específicos provenientes del presente trabajo de investigación.

Enseguida, y sobre la base de estos presupuestos, se expondrá tanto la metodología como las técnicas utilizadas en el proceso, en coherencia con los principios de la sociología expuesta. Se presentará el concepto de reflexividad que manifiesta que aquello que une al sociólogo debe integrarse en el análisis de su objeto de estudio (Lemieux, 2018) como un punto de encuentro con la investigación-acción-participativa, ya que el trabajo desarrollado tiene como eje particular la posibilidad de intervenir, de alguna manera, en la realidad que se estudia para transformarla junto a los mismos actores.

En tanto proceso metodológico se ha sintetizado este en cuatro diferentes momentos que pueden resumirse, rápidamente, así: 1. Seguimiento a los actores con el fin de ver cómo aquellos se posicionan en medio de una situación, y, en consecuencia, comprender sus disputas. 2. Comprensión de los dispositivos que aparecen en las diferentes situaciones, y análisis de las asimetrías que se producen entre los actores debido a la capacidad que tienen de disponer de los mismos. 3. Descripción de las pruebas que favorecen la integración entre la realidad y el mundo, y, 4. Actualización de los puntos de la disputa con el fin de visibilizar las operaciones críticas que los mismos actores son capaces de producir.

Por supuesto, es importante comprender que a lo largo de este proceso se utilizaron diversas técnicas de investigación sociológica, siempre ligadas y leídas a partir de los principios de la sociología

pragmática. Se explicará el trabajo llevado a cabo para seguir a los actores, para integrarse reflexivamente en las situaciones que viven, para comprender sus diversos sentidos y para transformar los mismos. Además, se explicará el uso que se le dio a espacios y herramientas muy concretas entre las que destacan la cartografía social, las entrevistas abiertas y la interpretación colectiva.

Es así que el capítulo da cuenta del corpus que sirve de base para la investigación tanto en términos teóricos como metodológicos. Sin embargo, como ya se habrá podido notar en esta introducción no se trata, en estricto sentido -o al menos no únicamente-, de un marco teórico, dado que el mismo establece principios de acción concretos para el desarrollo del trabajo sociológico. Es decir, se trata de una forma de abordar la realidad, otorgándole un sentido que va mucho más allá de las explicaciones previamente elaboradas sobre el mundo social.

En este sentido, este marco no es un marco, pero al mismo tiempo, no deja de agregar elementos teóricos empíricamente fundados a una nueva investigación producida bajo la lógica de la sociología de las pruebas. De hecho, algo que vale la pena manifestar de entrada, y en relación al concepto de reflexividad al que previamente se ha hecho alusión, es que el mismo corpus que se presenta aquí ha comportado un cambio de sentido para quien escribe estas páginas -investigador acostumbrado a mirar los fenómenos desde un punto de vista "cenital" (Boltanski, 2009) y por ende, a tratar de introducir las realidades en explicaciones ya definidas con anterioridad-, orientado al desarrollo de un trabajo situado que produzca nuevos marcos.

Las lógicas que emanan de este esfuerzo sociológico pueden considerarse no solo como teoría para darle vuelta a los modos en que se aprecia el mundo, sino como movilizadores del mismo ejercicio sociológico que deja de inscribirse en una crítica "profesional" para mostrar las críticas desarrolladas en el transcurso propio de la acción, por los diferentes actores. Alineados a la metáfora que plantea Latour cuando insta al desarrollo de investigaciones que reensamblen el mundo social, podría decirse, al iniciar este apartado: "que los marcos son bonitos para mostrar cosas: dorados, blancos, tallados, barrocos, de aluminio, etc. ¿Pero, encontró alguna vez un pintor que comenzara

su obra maestra escogiendo el marco?" (Latour, 2005, p. 208), en consecuencia, *ceci n'est pas un cadre théorique*[58].

Principios epistemológicos que aportan nuevos sentidos

La intencionalidad del presente trabajo de investigación comporta la comprensión de las acciones en un contexto específico de acción, a saber, el del trabajo en organizaciones que se dedican a la educación en condiciones, también, concretas, específicas y situadas. Esta idea comporta ya una perspectiva epistemológica respecto de las ciencias sociales que hace falta explicitar de entrada.

Durante la década de los 80, fue naciendo en el contexto francés la armazón de una disciplina sociológica que se alejaba en algunos puntos concretos de la sociología más clásica representada sobre todo por Pierre Bourdieu y Raymond Boudon (Barthe et al., 2017). La misma, resultará del esfuerzo por agrupar distintas investigaciones de índole sociológico, con un carácter eminentemente empírico[59], y a cuyo resultado se denomina en la actualidad "sociología pragmática"[60].

Tal como lo sugiere la etiqueta que acompaña a la denominación de la disciplina y lejos de querer con ello referir a la pragmática como filosofía orientada a la búsqueda de la eficacia y la utilidad, se trata de una sociología empíricamente fundada. Esta idea resulta clave pues favorece el objetivo de la investigación, relacionado, como se ha mencionado, a la comprensión de acciones concretas desarrolladas por diferentes actores, en el marco de un contexto situado.

Sin embargo, y más allá de este principio fundante, cabe aclarar algunas de las diferencias que soportan epistemológicamente esta línea sociológica, sobre todo porque a más de cuarenta años, en gran parte

---

[58] Tomo la referencia de la obra de René Magritte "Ceci n'est pas une pipe", dado que ella permite explicar la doble dimensión que se ha indicado en esta introducción capitular.

[59] Si bien el interés del presente trabajo no comporta un recorrido histórico por la disciplina de la sociología pragmática, valga mencionar algunos de sus fundamentos científicos: el interaccionismo, la etnometodología, las teorías de la acción situada, la lingüística pragmática, la fenomenología, los estudios de las ciencias, siguiendo a Barthe, citado en el cuerpo del documento.

[60] También "sociología de las pruebas". Sin embargo, la denominación "sociología pragmática" será más utilizada en el marco del presente trabajo.

de la sociología latinoamericana, sigue siendo predominante la teoría de la reproducción social de Bourdieu, aun cuando las perspectivas pragmáticas puedan encontrar un "terreno fértil" en el ámbito latinoamericano (Nardacchione & Acevedo, 2013).

Para comprender mejor el aporte de este enfoque a la posibilidad de seguimiento de los actores en situación y sin tratar de abordar todo el universo de producción existente en la sociología pragmática, se tomará como referencia central el trabajo de Luc Boltanski y Laurent Thévenot (1989; 1991; 2014) quienes introducen la sociología de los órdenes políticos y los regímenes de acción; y, complementariamente el trabajo de Bruno Latour y Michel Callon (Callon & Latour, 2011; Latour, 2005) respecto de la antropología de las ciencias y las técnicas. Por supuesto, otros trabajos realizados bajo el mismo paradigma sirven para sustentar una serie de argumentos que se expanden en el desarrollo de este documento, cuya propuesta permite desplegar los siguientes puntos de partida:

- Una de las cuestiones más importantes en el debate sociológico, se encuentra en el papel de los conceptos que desarrolla la sociología clásica y que se utilizan para explicar el mundo social, entre ellos las nociones de *habitus, illusio*, campo, reproducción, capital o dominación. Desde el punto de vista de la sociología pragmática estos conceptos resultan extensivos y elásticos, es decir que se podrían aplicar a todo, y, por lo tanto, terminan sin explicar nada. Es así que, por ejemplo, cualquier fenómeno social se pueda reducir usualmente a una explicación vinculada a "relaciones de poder", asumiendo la existencia de un dominado y de un dominante cuya característica es la jerarquía de este, en medio de un sistema social. En el trabajo sociológico, la recurrencia a estos conceptos ha terminado por difuminar los análisis empíricos, otorgándole demasiada fuerza a las teorías previamente construidas, y provocando una cierta tendencia a intentar introducir, a como dé lugar, el mundo social, en dichas teorías.
- Otro punto importante es el rol que dicha sociología otorgó a los actores, a quienes resta capacidad reflexiva. Desde el punto de vista de las relaciones de poder, y por extensión, de la violencia simbólica que aquella comporta, los actores ocupan un lugar pasivo en el mundo, del cual difícilmente pueden

escapar. Ello los convierte en una especie de "idiotas culturales" (tomando la expresión de Harold Garfinkel (Boltanski, 2009)) puesto que la aparente dominación y la ilusión en la que viven dentro del mundo, los adormece en el plano de la acción. Sin embargo, desde el punto de vista de la sociología pragmática, lo que sucede es que las capacidades críticas de los actores mismos, se ven minimizadas, subestimadas, o simplemente no se ven. La apuesta del programa que lleva adelante esta sociología es la de visibilizar aquello que los actores producen en la acción misma, para denotar sus propias críticas, y no aquellas que se generan en la mente de quienes se considera expertos en una u otra cuestión social.

- Esto lleva a un tercer punto, relacionado al papel mismo del investigador en el ámbito de la sociología. Se ha concebido, como resultado del trabajo sociológico vinculado a la sociología crítica, a un profesional -a veces técnico[61]-, cuyo trabajo es la elaboración de discursos especializados para ponerle un poco de sustento a ideas previamente establecidas. De hecho, muchas de las investigaciones que se llevan a cabo en sociología parten de supuestos previos en los que los investigadores realizan trabajos conociendo de antemano lo que van a encontrar (Latour, 2005), o asumiendo un rol de expertos que observan el mundo desde una posición privilegiada. El resultado es un sujeto que se considera a sí mismo como aquel que tiene la legitimidad para develar las formas "ocultas" que subyacen a las acciones de las personas, olvidando sus capacidades y volviendo su tarea una cuestión de carácter discursiva, pero poco científica. En el ámbito más general, la sociología suele ser tratada, por este motivo, como una suma de opiniones, más o menos valederas y no como resultados de un proceso riguroso de carácter académico. Para la sociología pragmática, el rol que tienen los mismos actores en la producción de su propio mundo social se convierte en un punto de significativa importancia, lo cual transforma la dinámica

[61] Técnico en el sentido de que se trata de un profesional cuya labor se pierde en lo mecánico. El uso de la palabra con esta particularidad es importante, pues alude también a los docentes, en el campo educativo, que tecnifican un trabajo enteramente vocacional.

misma de la profesión sociológica, que se nutre necesariamente de la interpretación de los actores.

- Una sociología basada en el develar de las ilusiones, que considere que los actores se encuentran determinados por ciertas estructuras concretas usualmente ligadas al poder y la dominación resulta en una sociología que define la acción como una cuestión previsible y programada. Sin embargo, las acciones son usualmente imprevisibles, los actores van decidiendo en cada situación cómo van a reaccionar o cómo van a actuar, y aún en el espacio en el que pareciera que los actos se llevan a cabo sin mayor reflexividad, la posibilidad de excepción existe. Por esta razón, la sociología pragmática se focaliza en las situaciones, más que en las personas concretas o en respuestas supuestamente mecánicas (Boltanski, 2014), lo que altera el concepto de sociedad para incluir en él, la continua producción del mundo.

Sobre la base de estos cuatro puntos concretos se puede argumentar que la apuesta epistemológica y metodológica de la sociología pragmática resulta sobre manera adecuada para un trabajo que se plantea el seguimiento de los actores en un espacio concreto y situado. Estos puntos que pueden "reclamarse", en cierta medida, a la sociología más clásica heredera del pensamiento de Bourdieu permiten activar nuevos principios, conceptos, y metodologías que vayan favoreciendo al crecimiento mismo de la disciplina sociológica como ciencia social.

Tomando como punto inicial el de los principios, cabe hablar de una doble función: la de operar como elementos guías del ejercicio sociológico, estableciendo una dinámica concreta en el curso de la investigación; y la de favorecer una mirada respecto de aquello que se estudia, es decir, la de ofrecer unos lentes de lectura de la realidad. Por ejemplo, otorgarle centralidad al trabajo empírico implicará establecer metodologías adecuadas (primera función), y al mismo tiempo, considerar las posturas de los actores en situación como parte del análisis (segunda función).

La idea de hablar de principios de sociología pragmática se toma de Lemieux (2018), quien expone diez principios diferentes y manifiesta, como consigna, que una investigación que se pretenda alineada a la sociología pragmática, habrá de considerar al menos siete

de ellos. Los principios son: empírico-conceptualismo, reflexividad, anti-reduccionismo, capacidad, internalismo, anti-esencialismo, resistencia, simetría, pluralismo e indeterminación relativa. Para una mejor comprensión y organización, en el presente trabajo se agrupan algunos de ellos, procurando establecer relaciones muy específicas entre los mismos, sobre la base de los postulados que aquellos representan.

La concepción de lo social como un entramado

En relación a los presupuestos epistemológicos que resultan de la sociología pragmática, una primera pregunta que vale plantearse es ¿cómo se concibe la sociedad en medio de esta perspectiva en la que los actores, de hecho, "actúan" en medio de un espacio en constante cambio? Esta cuestión resulta muy importante dado que el estudio que se lleva a cabo consiste en poner en evidencia esta construcción, desde el espacio concreto de organizaciones que componen dicha sociedad. Sin embargo, es importante mencionar que no se trata de una micro sociología, en el sentido que le otorga a esta Becker (2010), sino de un trabajo que pretende encontrar relaciones con lo global "sin perderse en vanas pretensiones totalizadoras" (Corcuff, 2015, p. 137).

El acercamiento al concepto de sociedad lo toma la sociología pragmática de los trabajos que desarrollan algunos autores como Jhon Law (2006), Michel Callon, Bruno Latour y Madeleine Akrich (2012) en lo que posteriormente Latour denomina la Teoría del Actor Red (TAR). La perspectiva parte del error de considerar a la sociedad como una esencia que aterrizó finalmente en una serie de dicotomías que la sociología dio por sentado[62]. Estas resultaron de la división moderna entre naturaleza y cultura, cuestión por la que, manifestará Latour, esta sociología bebe de las fuentes de Tarde (2012), quien miraba a la sociedad como una gran red de diversos elementos, en las que todas las cosas son sociedad.

Efectivamente, aquello que se conoce y se dice de la naturaleza no es sino una forma de expresión de nuestra cultura, o de nuestro modo de hablar de ella. La naturaleza al ser sorda y muda "no se expresa sino a través de portavoces autorizados" (Descola, 1996, p. 77) lo cual hace que haya mucha cultura en medio de la naturaleza. Por

[62] Latour denomina a esta "sociología de lo social", en contraparte a la "sociología de las asociaciones" en las que la sociedad se concibe como un entramado.

otro lado, la cultura, que tanto nos empeñamos en transformar va estableciendo elementos arraigados en el corazón de las sociedades que bien se podrían calificar de imposibles de manipular, por lo que, de la misma manera, podría decirse que hay mucho de la naturaleza en lo que llamamos cultura.

En los términos de Latour (2012a) podría decirse que en la naturaleza hay una dimensión trascendental dado que nada se puede hacer frente a sus leyes, pero al mismo tiempo una dimensión inmanente, pues existen posibilidades ilimitadas de hablar de dicha naturaleza y de apropiarse de ella. Por otra parte, la cultura puede ser también inmanente en tanto somos entes libres, pero trascendente en tanto nada podría hacerse frente a las leyes de la sociedad.

Por ello la TAR, a más de una teoría, es un proyecto que consiste en la refundación de la sociología desde elementos que estuvieron presentes en sus primeros debates pero que no fueron los que primaron a lo largo de la historia de la misma como disciplina (Aït-Touati & Vargas, 1903). En contraposición, la sociología de las asociaciones comprende un esfuerzo por seguir las cadenas que existen en el mundo social, considerando para ello todos los elementos que la componen.

Para explicar las dinámicas que separan y unifican la sociedad, Latour utilizó dos conceptos concretos, el de purificación y el de traducción. El primero hace referencia a cómo la modernidad se encargó de dividir aquello que en sí mismo es inseparable, y el segundo, al esfuerzo que corresponde a la reunificación de estos elementos para crear una Red. Así, la purificación "crea dos zonas ontológicas por completo distintas, la de los humanos, por un lado, la de los no humanos por otro", y por traducción crea "mezclas entre géneros de seres totalmente nuevos, híbridos de naturaleza y de cultura" (Latour, 2012a).

El resultado de este proceso es una red que podemos percibir con cierto carácter de estabilidad, aunque nunca de modo fijo. La misma se encuentra en trabajo permanente pues dentro de ella todo se mueve transportándose de un lugar a otro, pero al mismo tiempo modificando la realidad a su paso. Por ello, tiene mucho más sentido hablar de "red de trabajo" (*work-net*) (Latour, 2005) dado que ello permite ver la labor que se realiza en su construcción, y los esfuerzos y activaciones necesarias para que se posibiliten relaciones entre los puntos que la tejen.

Así, "los actores (individuales o colectivos, humanos y no-humanos) trabajan constantemente en la traducción de sus lenguajes, sus problemas, sus identidades o sus intereses y los de su prójimo" (Corcuff, 2015). De ello se desprende otro de los conceptos claves a la hora de comprender la sociología de la traducción, y es el que nos remite a la comprensión misma de "lo social".

Este es uno de los quiebres más importantes que hace la TAR respeto de la sociología clásica, pues manifiesta que esta comprensión de la sociedad con la cual han crecido usualmente los sociólogos y desde la cual desarrollan sus investigaciones no es sino una de las partes de esta red de asociaciones. Para diferenciarla, Latour denominará colectivo a este ensamble resultante del trabajo sociológico de integración de las redes, valga decir, de traducción.

En esta perspectiva, lo social (lo colectivo), es un movimiento en el que aparecen las asociaciones, y dentro de ella pueden existir elementos "no sociales" que, sin embargo, posibilitan la transformación de las relaciones a medida que la misma se va extendiendo. El ensamble resultante de este esfuerzo que integra, como se ha mencionado, a la naturaleza y a la cultura es lo que denominamos, para efectos prácticos de este trabajo de investigación: sociedad[63].

La capacidad de acción y su carácter

Como se ha manifestado al introducir los principios, una de las cuestiones que la sociología pragmática reclama a la versión más clásica de la sociología, es la poca consideración que esta tuvo respecto de la acción humana. Al considerar a los individuos como seres cuya acción resultaba determinada por ciertas estructuras sin analizar si esto realmente ocurría y sin tomar en cuenta la posibilidad de excepción que, de hecho favorecería una dinámica problematizadora para el desarrollo de investigaciones sociológicas (Paugam, 2012), se concibió un plano social con apariencia de total estabilidad y muy previsible.

[63] La apropiación del concepto extenso de sociedad, como un vínculo de naturaleza y cultura, favorece que, en el presente trabajo, no se discriminen palabras afines, y que su uso sea indistinto en tanto refieren a la misma concepción: así, pueden ir apareciendo "sociedad", "mundo social", "colectivo", "lo social" o "red".

Por lo contrario, sobre la base de los principios de capacidad y de indeterminación relativa, se puede manifestar que un trabajo sociológico debe asumir de entrada que todos aquellos agentes sociales que estudia poseen capacidades que se desconocen, sobre todo porque las mismas se ejercen en determinadas situaciones y en ningún caso pueden ser absolutas. Conforme se explica, el principio busca escapar a la idea según la cual la inacción de los actores resulta una especie de ley en medio del mundo social, partiendo del hecho de que existe una agencialidad total y que esta, además, no es exclusiva de los humanos.

Esta última idea resulta muy importante para esta perspectiva sociológica, dado que resulta coherente con el modo en el que se concibe a la misma sociedad. El mundo está conformado por personas, pero también por objetos y por discursos que producen acciones, o bien traducciones, que reensamblan la sociedad que la matriz moderna se encargó de desarmar (Latour, 2012a). En el campo sociológico es necesario considerar estos elementos, dado que comportan para los humanos una fuente de constantes interrogaciones y cuestionamientos (Callon, 1986a; Rémy, 2009), y no poseen un rol meramente material, al estar, también, dotados de capacidades.

Para comprender las acciones de los humanos y de todos los otros elementos de la red, que Latour "a falta de mejor término" denominó "no-humanos" (Latour, 2005), el mismo autor introduce el término de actante[64]. La palabra es tomada de la semiótica, concretamente del modelo actancial de Greimas (1979), quien expresa que dentro de la narratología, cada oración está comprendida por seis actantes los cuales comprenden oposiciones binarias: sujeto/objeto (referidas al deseo), destinador/destinatario (referidas a la comunicación), y ayudante/oponente (referidas a la interferencia) (Innes, 2008). Algunas características esenciales en relación al concepto que pueden resultar significativas para el presente trabajo son:

- El concepto tiene mayor extensión que el término personaje, dado que no solo comprende a los seres humanos, sino también a los animales, a las cosas y a los conceptos.

[64] Entiéndase que el actante incorpora tanto a los humanos como a los no humanos. Sin embargo, bajo el mismo principio de extensión utilizado con el término "sociedad", cuando se refiera en este trabajo a "actores", se estarán considerando todo aquello que tiene capacidad de acción: personas, organizaciones, objetos.

- El actante es quien realiza la acción o bien quien la recibe. Es decir, los actantes participan en el proceso.
- El actante puede asumir ciertos roles según la oposición que ocupen en el encadenamiento lógico (Barrero, 2011; Greimas, 1979).

Lo significativo del modelo no radica en las palabras en sí (o en este caso en los actores que ocupan un rol concreto), sino en las relaciones que existen entre ellos y en la capacidad de los mismos de cambiar de rol en medio del proceso. El concepto supera la idea de actor que puede considerarse una referencia inevitable a las personas, y por supuesto, al de agente que adicionalmente ubica la acción en un plano de determinaciones.

Sin embargo, es importante señalar que no todo lo que existe puede ser considerado como un actante, dado que, para ser considerados como tales, es necesario que aquellos ocupen un rol de mediadores en medio de los procesos de traducción. Siguiendo a Latour, los mediadores son capaces de transportar las relaciones y al mismo tiempo de transformarlas, posibilitando que se generen acciones (que se hagan cosas), distinto de los intermediarios en cuyo caso la acción simplemente transcurre sin que exista transformación alguna.

El mediador es, por tanto, siempre un "actor activo", si se permite esta aparente tautología, y eso convierte a la red en un flujo de asociaciones cuyo rastreo es posible en la realidad. Lo contrario, una red en la que no se requiere trabajo de por medio, y en la que los actores no sean más que figuras pasivas en un gran mapa termina siendo solamente "un conjunto estabilizado de intermediarios" (Latour, 2005). En la explicación que nos ofrece Latour, si un actor no es un mediador, entonces no es tampoco un actante, pues este hace que otros hagan cosas. Solo de esta manera se produce la realidad, que no puede ser vista, por ende, como la suma de muchos actores sino como la extensión indefinida de aquellos (Latour, 2005) [65].

La cuestión está en considerar que, en el mundo social, los actores (y actantes en general) son los que interactúan, por lo que no se puede concebir roles imposibles de modificar, asumiendo que los

[65] Si se tienen tres diferentes actantes: A, B y C, y se asume que B favorece un paso entre A y C, se trata de un intermediario. Ahora si se asume que A, B y C son todos ellos actores e intermediarios los unos de los otros, entonces se trata de mediadores.

actores desarrollarán acciones desprovistas de reflexividad. Ello nos lleva al segundo punto y es a la naturaleza que tienen las acciones en medio de este proceso.

Si se asume que el ser humano está desprovisto de reflexividad, y que por lo tanto existe una separación entre la acción y la reflexión, se elaboran explicaciones que dan por sentado que el mundo es fijo, cuando en realidad es un espacio en movimiento y constante transformación. Al seguir a los actores en medio de sus propios procesos situacionales y en interacción con un sinnúmero de actantes, podemos otorgarle a la acción al menos tres características, que necesariamente deben ser tomadas en cuenta en el análisis sociológico:

1. La acción no se puede predecir, o al menos no de modo absoluto. Esto quiere decir que, en medio de la estabilidad que tiene el mundo y que es posible gracias a ciertas lógicas de acción (mismas que se desarrollarán más adelante), las acciones regulares pueden en algún momento girar[66]. Así, "la noción de acción solo adquiere verdadero significado sobre un fondo de incertidumbre, o cuando menos en relación con una pluralidad de opciones posibles" (Boltanski, 2014), dejando siempre el lugar a la excepción.
2. La acción se ejerce en situación, por lo que es necesario analizar la misma siempre respecto del contexto en el que se ejecuta. Esto quiere decir que no podría predecirse una acción sobre la base de una situación similar en el futuro, más aún si esta se ejerce en otras circunstancias. Tampoco que el trabajo científico sea meramente exploratorio o descriptivo, sino que las explicaciones del mundo social han de considerar las situaciones en las cuales aquellas son producidas, así como las condiciones de quienes se encuentran en dicha situación: sus saberes, sus comportamientos, sus reflexiones, sus propias explicaciones. El carácter situado de la acción favorece, entonces, un análisis mucho más riguroso de los procesos sociales.
3. La acción es evolutiva. Por un lado, cuando un actor desarrolla una acción esta acarrea un sinnúmero de nuevas acciones, razón por la cual el rastreo de la red necesariamente debe ser

[66] En cine, el giro, es aquel elemento inesperado que modifica la trama de la acción, y es el sentido con el que se utiliza el término en esta parte del texto.

delimitado, y por otro, las acciones que se desarrollan en un momento determinado no terminan ahí, sino que siguen modificándose en otras situaciones. Esto permite que ni los actores, ni las acciones en sí mismas caigan en una suerte de reificación (Honneth, 2006, 2007), sino que se comprendan como incompletas y abiertas.

La necesidad de evitar hacer reducciones de la realidad

El denominado principio de anti-reduccionismo implica que "las instituciones, situaciones sociales y lógicas de acción deben ser consideradas a través de lo que las hace irreductibles a otros tipos de instituciones, situaciones sociales o lógicas de acción" (Lemieux, 2018). Para comprender esto es importante analizar el concepto mismo de institución, en tanto dispositivo que permite definir la realidad.

Boltanski (2009) explica que, en el plano de la realidad social en que se mueven los actores no todas las actividades que desarrollan podrían considerarse como críticas, razón por la que se reconoce la importancia de analizar a los mismos en "situación". Cabe la pregunta respecto de qué tipo de situaciones, ante lo cual vale decir: aquellas que favorecen el desarrollo de una crítica, es decir, los momentos de disputa o incertidumbre.

Es aquí donde entran las instituciones, cuyo rol en la sociedad tendría que ser valorado por el trabajo que cumplen, y no por las "dominaciones" que puedan representar. Este es un punto de suma importancia dado que Boltanski considera que la sociología ha pasado por alto el papel que tienen las instituciones en medio de las relaciones sociales. El concepto mismo, en el plano sociológico, no ha sido "objeto de un intento de definición, o siquiera de especificación" (Boltanski, 2014), volviéndose una especie de caja negra (Latour, 2001) que simplemente se da por entendida.

Volviendo a la sociología crítica de Bourdieu, al existir una definición de la realidad que pasa por la determinación de las acciones de quienes la conforman, las instituciones tendrían un rol eminentemente negativo relacionado a los efectos de dominación que ejercen de modo autoritario. Sin embargo, más allá de la existencia o no de este autoritarismo, el rol de las instituciones es el de la estabilización de la sociedad. Las Instituciones serían las encargadas de "absorber o disminuir" la incertidumbre de modo que la sociedad

misma no se ponga en riesgo.

Esta estabilización consiste en mantener los niveles de incertidumbre (provocados por el desacuerdo y la disputa) en niveles socialmente tolerables, gracias a los hábitos construidos por las personas en medio de la puesta en marcha de sus tareas colectivas, y a los "dispositivos de confirmación". En la misma línea, Latour manifiesta que las instituciones no pueden sino ser leídas en positivo, ya que "proporcionan todas las mediaciones necesarias para que un actor conserve una sustancia duradera y sostenible" (Latour, 2001).

Ahora bien, para comprender este carácter de las instituciones que se presentan al mismo tiempo como "necesarias y frágiles, benéficas y opresivas" (Boltanski, 2014) hace falta considerar dos contradicciones hermenéuticas.

La primera es que las instituciones, en tanto "seres sin cuerpo" tendrían que ponerse a órdenes de la autoridad para que se confirme la realidad más allá de la perspectiva particular que puede tener aquella. Sin embargo, la pretensión institucional consiste en ser ella la autoridad de medición de la realidad, por lo que necesariamente tiene que operar a través de otros sujetos, estos sí con cuerpo, que funcionen como portavoces, y que, al estar situados en el espacio y el tiempo, no podrían escapar de una perspectiva particular.

La segunda tiene que ver con el modo en que las instituciones van produciendo la realidad, aunque existan cuestiones por fuera de las mismas. Esto permite abordar la diferencia entre el concepto de realidad y el de mundo. Desde el punto de vista de la sociología pragmática la realidad es una especie de versión oficial del mundo, mientras que este es todo aquello que no ha sido aún clasificado por las instituciones. Al estar atravesadas por el lenguaje como una herramienta necesaria para explicar el mundo, la institución no puede garantizar que aquello que dice es realmente lo que pasa. Se trata de una contradicción entre la semántica de la institución ubicada en un plano "locutorio", y su pragmática, ubicada en los planos "ilocutorio" y "perlocutorio"[67] (Austin, 1955).

En palabras de Boltanski "la distinción que hemos planteado entre el mundo y la realidad no puede ser aprehendida por un actor que se sitúe enteramente en el punto de vista de la realidad y, menos

[67] Conforme lo explica Austin, en los actos del habla, lo que decimos se denomina acto *locutorio*, la intencionalidad de lo que decimos se denomina acto *ilocutorio* y el efecto que esto produce se denomina acto *perlocutorio*.

aún, por un portavoz que estuviera expresándose en sus funciones institucionales" (Boltanski, 2014). De ahí que, para evitar estas contradicciones, las instituciones se ven obligadas a utilizar la violencia por medio de organizaciones y administraciones, produciendo, de este modo, la fuente fundamental para el desarrollo de la crítica y de su justificación.

Boltanski entiende por "organizaciones" aquellas entidades que tienen funciones de coordinación, inscritas en el ámbito de las instituciones y por "administraciones" aquellas que tienen como función la atención de la gestión política de un orden. Esto último, muy importante, dado que, en medio de espacios de incertidumbre, la gestión operaría como un dispositivo que despoja a la crítica de la exterioridad en que la misma se fundamenta.

Esto permite volver al ámbito de la crítica, dado que en el paso de la semántica a la pragmática hay un problema de interpretación. De ahí que sean necesarias pruebas que confirmen si la realidad es o no como las instituciones las describen. Boltanski distingue tres tipos de pruebas: unas de verdad llevadas a cabo por las mismas instituciones y que tienen un carácter semántico; otras de realidad, vinculadas a la posibilidad de la crítica en situaciones de disputa, que confrontan el orden establecido; y unas de carácter existencial, cuya característica es la de conservar un carácter individual respecto de experiencias propias (Boltanski, 2009).

Frente a una posición que les otorga un papel significativo a las instituciones en tanto aquellas estabilizan el mundo social y, además, favorecen el espacio en el que la crítica es posible, no podríamos reducirlas a un ente reificado que se puede explicar por sí mismo, así como tampoco podríamos reducir a los humanos y no-humanos que forman parte de las mismas, a instituciones (reificadas). Es decir, no podríamos, por ejemplo, en una situación de disputa con carga de violencia (una manifestación de la ciudadanía), reducir a un policía a La Policía, es decir a su uniforme (Lemieux, 2018).

Siendo que las instituciones, así como la crítica que puede surgir a su interior, depende en gran medida de las situaciones en que surgen disputas, es necesario adoptar, de entrada, una posición anti-reduccionista. Retomando la idea de la sociedad como un conjunto de asociaciones, es necesario considerar que esta es irreductible a las entidades que la constituyen, así como al rol que los actantes ocupan en medio de las mismas.

Por lo tanto, no podríamos desvalorizar ninguna posición de los actores en medio de una disputa, por mucho que nos parezca fuera de lugar, o cargada de "intereses ocultos" (como se verá ahora en el principio de simetría), ni tampoco la acción, concebida como algo en constante devenir, con carácter abierto y en permanente construcción. Estas siempre habrán de ser analizadas como cuestiones aún "haciéndose", y esta perspectiva modificará, sin duda, las explicaciones sobre el mundo social que comporta el ejercicio sociológico.

La importancia de ver la realidad de modo simétrico

Una de las cuestiones fundamentales que sostienen la sociología crítica de Bourdieu es la idea de dominación. Esta asume que existen, como bien indica el concepto, dominantes y dominados. El problema es que, paradójicamente, el uso extendido de esta noción termina por ocultarla, al tratar de modo vago cualquier situación como un asunto de relaciones de poder. Tal como lo expresa Boltanski, ello "nos lleva a ponderar prácticamente todas las relaciones que mantienen los actores en su dimensión vertical, desde las relaciones jerárquicas explícitas hasta los vínculos de naturaleza más personal" (Boltanski, 2014), sin un mayor análisis de las situaciones específicas.

Como una oposición a la naturaleza de estos análisis que terminan por atribuir a las inequidades el poder para explicar por ellas mismas su reproducción, la sociología pragmática requiere de un principio de simetría (Lemieux, 2018). Este consiste en visibilizar, metodológicamente y en el análisis, las diferentes posturas que existen en el plano de las disputas que se encuentran en la base de los estudios sociológicos[68].

Ello quiere decir que se renuncia a tomar como punto de partida aquellas ideas que suponen comprender, de entrada, quiénes tienen la razón y quiénes no. Esto suele ser una cuestión muy extendida en muchos estudios sociológicos que toman partido por una u otra de las partes de las disputas generando estudios que no siempre resultan objetivos o rigurosos, o que subsumen sus conclusiones a su

[68] Es importante distinguir la simetría como principio (misma que se desarrolla en el plano metodológico y del análisis), y la simetría como una cualidad de la realidad (cuestión que no se afirma, pues ello haría entender que la realidad es simétrica en sí misma, invisibilizando las asimetrías existentes).

posicionamiento inicial[69]. Vale indicar que esto no significa que se evite la categoría de dominación y se la elimine por completo de los análisis, sino que la misma debe ser analizada de forma efectiva, en el proceso mismo en el que aquella surge y produce asimetrías, cuestión que puede equipararse a la idea de estructuración de las estructuras de Bourdieu (Bourdieu & Boltanski, 1976).

En el marco de esta investigación, por ejemplo, cuando se ha comentado, de modo muy escueto y sucinto, que se trata de un estudio sobre violencia en el ámbito escolar, usualmente surgen preguntas relacionadas al tipo de violencia que aborda el estudio. Cuando manifiesto que se la aborda de modo general, pero relacionada a los actores del ámbito escolar, suelen trasladarse las preguntas a una violencia concreta relacionada a la de las y los docentes respecto de las y los estudiantes. E incluso, cuando he mencionado que me interesa comprender, sobre todo, la violencia hacia aquellos, resulta poco comprensible que en ella se tomen en cuenta también a las y los estudiantes.

Este puede resultar un ejemplo del traslado de la explicación al ámbito de las relaciones de poder, asumiendo que la violencia solo se ejerce de modo vertical (docentes-estudiantes), o incluso asumiéndose que la violencia misma no podría ser explicada por fuera de dichas relaciones, es decir muy ligada al concepto de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1970). Un análisis simétrico tendría necesariamente que tomar en serio los dos campos de la disputa, es decir las formas en que las y los estudiantes perciben la violencia, por un lado, y la forma en que la perciben las y los docentes, por otro. Y aún en el mismo ejemplo, para poder validarlo, sería necesario analizar simétricamente las posturas que existen en aquellos que preguntan desde una lógica de reflexividad, de modo que no se condicione la explicación a la propia postura personal como investigador.

Por esta razón, las disputas resultan determinantes en el desarrollo de la sociología pragmática, dado que las mismas ponen de manifiesto posicionamientos que requieren ser analizados de modo simétrico. Estos producen diferentes realidades, y, además, amplían

[69] Con esto no se está negando la capacidad política y militante a la que contribuye la sociología, y que, de hecho, suele ser demandada a la misma. Lo que se busca es subrayar el hecho de que la incomprensión de los diferentes posicionamientos en una disputa ubica las "relaciones de poder" en primer plano, sin una explicación argumentada.

redes de relaciones que es necesario comprender. Solo así será posible determinar los modos concretos en que es posible deshacerse de las asimetrías sociales, dado que al hacerlo las comprenderemos en su proceso de producción. Esto, por supuesto, puede resultar mucho más efectivo a la hora de producir cambios significativos al interior de las organizaciones, pues como se ha indicado, el principio no pretende saltarse la cuestión de la "dominación", sino denotar que la misma no puede operar como una especie de ley social a la que nada puede escapar.

Es notable que en el pensamiento de Boltanski, hay un esfuerzo "por hacer evidente la contradicción entre la concepción de un universo social donde la dominación es total y el proyecto de liberación a través del conocimiento de las leyes que nos dominan" (Guerrero & Ramírez, 2011), dado que el conocimiento de las situaciones de dominación, no puede cambiar por sí mismo dichas situaciones (Boltanski, 2000b, 2000c). Más adelante se verá cómo en medio de las crisis de las organizaciones o del trabajo frente a la violencia que las mismas desarrollan, resultó fundamental visibilizar las diferentes posiciones en el marco de las disputas, para un análisis más real de las asimetrías.

Otro punto de importancia es que, junto al carácter simétrico de la realidad, es necesario considerar el carácter simétrico del mundo. Cabe recordar que este último está más allá de los que las instituciones puedan decir de él, y por lo tanto tiene la capacidad de "poner resistencia" respecto de la acción y de los discursos humanos. Si bien es importante considerar el carácter de "construcción social de la realidad", es necesario mostrar también que existen actantes que pueden oponerse a las ideas que nosotros mismos podemos construir respecto de ese mundo. Por ejemplo, bien podemos hablar de una juventud como concepto socialmente construido, que se verá confrontado a la realidad de quien, ya viejo, sigue diciendo de sí mismo que es joven (Lemieux, 2018).

De ahí que sea necesario tomar en cuenta las pruebas de confirmación, como una cuestión necesaria en el análisis simétrico, más aún cuando el mundo mismo tiene una dimensión trascendental que nos resulta inalcanzable (Latour, 2012a). Estas pruebas favorecen una crisis de representación que cuestiona el hecho de que cualquier entidad, sea humana o no-humana, pretenda representar otra entidad que no sea ella misma. Además, los objetos resultarán determinantes

en las pruebas de confirmación al operar como puntos de apoyo entre la realidad y el mundo.

Harman (2009) denomina a esto principio de irreductibilidad, explicando que, al no haber conexiones preestablecidas entre las cosas, no podría concluirse que una de ellas puede explicar a otra. Las pruebas, en último, favorecen que en el análisis sociológico se conciba el mundo como algo aún en proceso de elaboración (haciéndose), en el que además las acciones humanas pueden resultar reversibles, tal como se ha mencionado ya al abordar el principio de capacidad.

El empírico conceptualismo como base

Un trabajo sociológico que concibe a la sociedad como un entramado que incluye una infinidad de elementos no-humanos que no podemos eliminar del mundo, con la pretensión de analizar humanos desnudos y desprovistos de un espacio común; que considera la posición de los actores en medio del universo de lo social, y el modo en el que los mismos van construyendo el mundo; y que requiere situarse para comprender el modo en el que los mismos actores van desarrollando operaciones críticas, requerirá necesariamente un esfuerzo minucioso de seguimiento de los actores en el propio terreno en el que los mismos se desenvuelven.

Tal como lo manifiesta Boltanski, "la tarea principal de la sociología consiste en explicitar, clarificar y, siempre que sea posible, modelizar los métodos que se emplean en el mundo social para establecer y disolver vínculos" (Boltanski, 2014). Esto traslada la investigación al espacio mismo en el que se desarrollan las acciones, por lo que podría discurrirse sobre la necesidad de un trabajo que vincule elementos empíricos con teorías y explicaciones pertinentes de la realidad.

Cabe mencionar que, el hecho de contar con una lógica del trabajo sociológico que, de alguna manera, difiere en mucho de la sociología crítica más extendida, no implica que se despoje de todo el bagaje teórico construido durante mucho tiempo en el campo -cuestión que resultaría a todas luces pretensioso-, sino de ubicar aquellos elementos en el espacio que corresponden, conforme a los resultados del análisis de los elementos empíricos. Es decir, no se comienza por donde se debería terminar.

Esto es fundamental en el desarrollo del ejercicio sociológico, dado que es lo que le otorga su especificidad. Al iniciar colocando las teorías en la base del desarrollo de una investigación, se corren dos riesgos: uno, que exista un esfuerzo consciente o no de integrar la sociedad que se analiza en los presupuestos teóricos previamente definidos; y dos, que se termine elaborando reflexiones libres sobre la sociedad a modo de ensayo, sin que aquellas tengan la carga de un estudio académico riguroso.

Por ello, se hace necesario el desarrollo de un trabajo que se reconozca como empírico-conceptual, es decir aquel que permita "desarrollar, a propósito del mundo social, un discurso *empíricamente* fundado" (Lemieux, 2018)[70] y con el uso de metodologías adecuadas. Esto no elimina la necesidad de recurrir a conceptos, categorías y corpus teóricos previamente construidos, sino a no darlos por sentado, o siguiendo a Latour, a no encerrar los mismos en "cajas negras", minimizando la complejidad de aquellos y utilizándolos por inercia (Latour, 2001).

La idea de hacer un trabajo empíricamente fundado consiste, entonces, en darle la importancia que se merece al análisis de los diferentes datos que se recolectan en el transcurso de una investigación. A lo largo de esta tarea, sin lugar a dudas, van apareciendo una serie de conceptos con los cuales se puede contrastar los mismos, o leerlos. Se esperaría que al final del camino, pueda verse una recomposición de dichas teorías, o un desplazamiento de las mismas, hacia nuevas direcciones.

Siendo que el concepto de sociedad comporta un entramado que solo es posible recomponer en el seguimiento de los actores en situación, entonces el desarrollo de un trabajo sociológico dependerá, en gran medida, de los mecanismos utilizados para hacer este seguimiento. Por tanto, será importante cuidarse tanto de las teorías sin evidencia, como de los estudios empíricos sin teoría (Lemieux, 2018), lo que nos lleva a considerar un principio más de la sociología pragmática, el del internalismo.

Ha quedado claro que las situaciones en las que los actores ocupan un rol, resultan demasiado importantes en el trabajo de investigación sociológica. Siguiendo la base del empírico-conceptualismo, se hace indispensable desarrollar un trabajo que nos

[70] Uso de cursivas propio del texto original en francés.

permita seguir de cerca a los mismos, por ello tendrían que ponerse en marcha, métodos etnográficos adecuados a esta intencionalidad. En este trabajo aparecerán, sin lugar a dudas, explicaciones propias de los actores respecto de su mundo social, y de las disputas particulares a las que se ven confrontados. La idea de "internalismo", como principio, sugiere que dichas explicaciones no deben tomarse a la ligera.

Esto no significa que el trabajo de investigación se deba reducir a una explicación de las explicaciones de los actores, o lo que es lo mismo, a una descripción poco analítica de las situaciones. Más bien se trata de no desvalorizar posturas específicas dado que al hacerlo se corren dos riesgos: primero que, asumiendo el rol del experto, nos arriesguemos a confrontar a los actores a definiciones exteriores respecto de las situaciones que los mismos atraviesan -cuestión que se encuentra en la base de la crítica que hace la sociología pragmática a la sociología heredera de Bourdieu-; y segundo, que perdamos detalles que pueden ser determinantes en la producción misma de la investigación.

El hacer uso de las formas internas que los actores tienen de hablar de sí mismos no se torna, por lo tanto, un fin en sí mismo, sino un medio por el cual es posible desarrollar mejores explicaciones de los fenómenos sociales, abriendo de esta manera la posibilidad de desarrollar una crítica interna (Lemieux, 2000, 2018; Moreau de Bellaing, 2016), y favorecer mecanismos de transformación real soporten el carácter emancipatorio que se le suele reclamar a la sociología.

De esta manera se puede pasar ahora a la comprensión de la acción, siempre plural y heterogénea, que permitirá considerar estos distintos principios respecto de cómo los actores se mueven en situación. Importante, retomar brevemente, previo al inicio de la siguiente sección que la sociología pragmática concibe a la sociedad como un entramado que se va construyendo gracias a las acciones de quienes forman parte de ella; que las acciones cargan consigo transformaciones y que en el mundo se consideran actores humanos y no-humanos; que no se puede analizar la realidad desde una postura reduccionista de las situaciones, instituciones o acciones sociales; que es necesario mirar el mundo y la realidad desde una perspectiva simétrica; y que, para todo ello, es necesario desarrollar estudios que, metodológicamente, centren su mirada en lo empírico, sin olvidar lo teórico.

La acción en situación

En el recorrido por los diferentes principios epistemológicos que se encuentran en la base de la sociología pragmática se ha dicho ya bastante sobre la acción. Valga simplemente recuperar brevemente la idea de que esta debe considerarse en medio de las situaciones que la producen, lo que implica que las mismas tienen un carácter evolutivo y que no pueden predecirse de modo absoluto. De ahí que el programa de la sociología pragmática sea el de partir de dichas acciones para desarrollar explicaciones sobre lo social, o como bien lo expresa Boltanski,

> (…) redescribir el mundo social *a la manera de un escenario en proceso*, un proceso en el curso del cual los actores, que se hallan en situación de *incertidumbre*, proceden a realizar toda una serie de *indagaciones*, a consignar sus *interpretaciones* de lo que ocurre en distintos *informes*, a establecer un conjunto de *calificaciones* y a someterse a diversos tipos de *pruebas* (Boltanski, 2014)[71].

Esto lleva a considerar distintas dimensiones de la acción, puesto que la misma no podría ser tratada de modo homogéneo. Se abre así la reflexión respecto de las formas plurales en que dicha acción se manifiesta tomando para ello algunos de los estudios más representativos de Boltanski relacionados a la justicia, la crítica y la justificación. El interés de esto radica en que aquellas permiten visibilizar sus efectos prácticos en la "reformulación de los colectivos, la transformación de los dispositivos socio-técnicos y la reforma de las instituciones" (Barthe et al., 2017).

Tal como en los orígenes de las investigaciones que aportarían a la reflexión sociológica sobre estas tres categorías (Boltanski, 1979, 1982) cabe decir que en la actualidad es posible ver cómo las personas de diversas organizaciones hablan de sus situaciones en términos de justicia e injusticia, desplegando para ello diferentes críticas y justificándolas. De ahí que sea posible hacer una lectura de los modos en que los actores de las organizaciones que se analizan en este trabajo,

[71] Todas las cursivas son originales del texto y de su traducción. Sobre la idea de la narración como un escenario en proceso, el texto original añade una nota al pie citando un texto anterior de Boltanski y Claverie (2007).

efectivamente actúan, sobre la base de los presupuestos explicativos que ofrece la sociología pragmática.

La gramática de la acción

Si se considera que la acción no puede sino concebirse como plural (Thévenot, 2006), cabría pensar en la imposibilidad de abarcarla por completo, al menos sin la tendencia tan presente en los estudios sociológicos de reificar la realidad que se presenta como objeto de estudio. Esto quiere decir que ningún académico podría darse el trabajo de seguir a cada uno de los actores presentes en la sociedad para definir cómo se desarrollan sus acciones. Por supuesto, con la ayuda de ciertos programas informáticos, uno podría acumular una información más o menos representativa para establecer conclusiones respecto de la acción, aunque las mismas volverían siempre sobre el problema de las excepciones posibles, cuestión problemática, por ejemplo, para la estadística.

Entonces ¿cuál podría ser la alternativa si se ha concebido un concepto de acción con un carácter tan abierto? La respuesta que la sociología pragmática tiene a este aparente callejón sin salida es, por medio de la definición de las gramáticas de acción que subyacen a dichas acciones. Este concepto de gramática no debe entenderse en el sentido lingüístico, sino en referencia al "orden mismo de la acción" (Lemieux, 2018), que da cuenta de las reglas que un grupo de actores tiende a seguir y respetar en medio de sus propias acciones, favoreciendo cierta regularidad pero manteniendo, al mismo tiempo, su imprevisibilidad.

Para llegar a esta noción, Boltanski desarrolló un estudio sobre las condiciones en que eran aceptadas o no diferentes denuncias públicas de injusticia, a partir de un corpus de cartas enviadas al periódico *Le Monde* en las que diferentes personas presentaban sus reclamos mientras otras decidían qué tan normales parecían las mismas (Boltanski, 1984). De esta manera, se establece la existencia de una serie de reglas tácitas a seguir en la definición de la normalidad de las denuncias, gramática que se expresa como un

> conjunto de reglas de transformación que ha de satisfacer una queja para que alcance a ser considerada digna de ser examinada, y tenga posibilidades de resultar asumida por un colectivo, en lugar de verse

relegada al ámbito de la singularidad, o incluso de la enajenación (Boltanski, 2014).

La labor de la sociología es hacer patentes estas diferentes reglas gramaticales considerando que las mismas no son las que impulsan las prácticas, sino que son ellas, las prácticas, las que establecen diferentes gramáticas de acción, toda vez que los actores existen en sociedad y no son entes aislados. Lo que aportará la gramática es la posibilidad de dar claridad a la acción, sin llegar a generalizarla, o lo que es lo mismo, explicar las forma en que los sujetos actúan manteniendo la idea de la acción como una cuestión imprevisible y en elaboración.

Es necesario considerar, sin embargo, que las reglas se encuentran usualmente ligadas a límites relacionados a lo que la sociedad ha definido como normal o anormal. Para ello "las pretensiones de las personas deben ser confrontadas a la realidad a partir de procedimientos más o menos estandarizados a los cuales se denominan pruebas" (Boltanski, 2017a, p. 180), lo que permite comprender que el tratamiento de los mismos excede un cuestión ligada únicamente al lenguaje. Así, tanto los argumentos como las críticas tendrán necesariamente que adecuarse a dichos límites para ser consideradas como válidas.

Para comprender qué es lo que subyace a los límites que definirán una determinada gramática de acción cabe comprender el modo en que se ha instituido un determinado orden político o régimen de justificación (una ciudad), así como los principios sobre los cuales los mismos se fundan (principios de equivalencia) que son los que sostendrán los modos de movilización de los sentidos de justicia (regímenes de acción).

Los principios de equivalencia y órdenes políticos

Para comprender los órdenes políticos desarrollados en el marco de la sociología pragmática, es necesario mencionar dos obras de particular importancia, la primera es "De la justificación" (Boltanski & Thévenot, 1991), en la que en el que se analizan situaciones en las que un juicio es sometido a una crítica pública estableciendo así diferentes principios que aportan una validez reconocida de modo intrínseco; y la segunda es "El nuevo espíritu del capitalismo"

(Boltanski & Chiapello, 2002) en el que se comparan extractos de obras relacionadas a la gestión, producidas durante los años 60 y 90, analizando los cambios concernientes a la forma de justificación de la misma.

En la primera de ellas se aborda lo que los autores denominan "economías de la grandeza", que hacen relación, precisamente, a los modos en que las sociedades han establecido diferentes "principios de equivalencia" entre los seres que las habitan con el fin de construir un lazo político, establecer un orden y atribuir a cada uno una grandeza que pueda ser considerada legítima al estar apoyada en visiones compartidas de justicia. Estos órdenes son los que sostienen tanto al acuerdo, por un lado, como a la crítica, por otro, y fueron denominados "Ciudades"[72]. Los mismos resultaron del análisis respecto del tratamiento de los principios del bien común que se explican en diferentes textos clásicos de filosofía política.

Por lo tanto, cada ciudad pone de manifiesto una "lógica de justificación basada en una concepción de bien común" pero también "el kit de justificación" o de "lógicas argumentativas" (Jacquemain, 2001) que reposan en estas concepciones. Para comprender cada una de ellas y la gramática que las constituye valga resumir brevemente los axiomas en los cuales se asientan (Boltanski & Thévenot, 1991):

- *Axioma 1. Principio de común humanidad.* Supone una forma de equivalencia fundamental entre los miembros de la ciudad, fundada en la idea de "humanidad".
- *Axioma 2. Principio de disimilitud.* Existen dos estados posibles entre las personas, ordenados jerárquicamente (grande-pequeño), por lo que no todos los miembros de la ciudad son idénticos.
- *Axioma 3. Principio de igual dignidad.* Los estados de grandeza son alcanzados mediante la aplicación de "pruebas", lo que significa que aquellos son potencialmente reversibles. La

[72] El término utilizado en "De la justificación" es el de "*Cité*". Algunos textos en español lo traducen como "ciudadelas" otros como "ciudades". Lo importante es que aquellos refieren a las dimensiones de orden político que existen entre quienes ocupan dicha ciudad, incluyendo sus tradiciones, y no únicamente al territorio, cuestión que es importante mencionar para denotar la diferencia entre "*cité*" y "*ville*" que en español no tendría otra traducción que la de "ciudad.

grandeza es definida en situación, por lo que cada persona tiene el derecho de competir por ella.

- *Axioma 4. Órdenes de grandeza*. Los órdenes se expresan en una escala de valor, de bienes y placeres que crean una tensión con el principio de común humanidad.
- *Axioma 5. Fórmula de inversión*. Dada la aparente contradicción entre el axioma 1 y 2, existe una fórmula de sacrificio que consiste en que las personas que son grandes en una ciudad, renuncian a serlo en otra.
- *Axioma 6. El bien común*. Este sacrificio que comporta la renuncia de grandeza debe hacerse en función del bien común, noción que finalmente asegura la compatibilidad entre los axiomas en contradicción.

Por lo tanto, tenemos que en el mundo existen múltiples formas de establecer el bien común, y no una sola, por lo que la idea de justicia diferirá entre una y otra concepción. Los axiomas van a permitir la definición de estos órdenes políticos (basados en el bien común), lo que resulta importante en relación a la investigación pues permite plantearse algunas preguntas sobre el modo en que los actores desarrollan sus acciones y en cómo dan cuenta de ellas o bien las justifican. Preguntas como: ¿qué situaciones visibilizan la común humanidad y los principios de equivalencia?, ¿qué es lo que adquiere valor en medio de la misma?, ¿cómo se establecen los órdenes entre los actores?, ¿qué sacrifican los mismos al adoptar sus posturas?, o ¿qué idea de bien común explica un determinado posicionamiento?, denotarán las gramáticas sobre las que se mueven los actores.

Esto lleva a otro punto de particular importancia y es al hecho de que los principios de equivalencia que existen en las diferentes ciudades no son conmensurables, es decir, algo que en una de las ciudades puede ser un rasgo de particular importancia, y que puede, por lo tanto, establecer la grandeza de la misma, en otras puede ser un rasgo detestable, e incluso objeto de denuncia. Se advierte entonces que la crítica estará fundada en la relación que se puede establecer entre estos diversos órdenes políticos, al tratar de introducirlos en medio de órdenes en los que la equivalencia tiene otro tipo de fundamento.

En las organizaciones que se investigan, por ejemplo, es muy valorado el hecho de que el trabajo aporte a la misión de cada una de

ellas, cuestión que pasa por una idea muy fuerte de responsabilidad con los más necesitados aun cuando ello implique un sacrificio personal que se expresa en trabajo extra o en discursos que hagan eco de las desigualdades de los destinatarios del trabajo. Cuando esta práctica que se funda sobre una idea de bien común, que valora, por ejemplo, la solidaridad como una relación elemental (ciudad cívica), es contrastada con otro principio de equivalencia, en el que el ideal se funda en el intercambio (ciudad mercantil), entonces aparece la crítica y con ella la necesidad de pruebas que confieran solidez al juicio. Estas pruebas deberán contrastarse con los límites que sugiere el propio mundo, es decir, con los objetos que le son pertinentes a los diferentes órdenes.

Considerando toda esta lógica de constitución de los principios de equivalencia, y, además, que "muchos regímenes de justificación coexisten dentro de un mismo espacio social, siendo más o menos pertinentes en virtud de la situación en la cual se encuentran invocados; más concretamente, según la naturaleza de los objetos, materiales o simbólicos, que son incluidos en cada situación" (Boltanski, 2017b, p. 180), se tienen las ciudades: inspirada, doméstica, de la opinión, cívica, mercantil e industrial.

La denominada "Ciudad por proyectos", aparece en un segundo momento en la sociología pragmática. Esta recupera la noción del proyecto que subyace a los diferentes textos sobre gestión en el mundo empresarial, y se apoya en la actividad de mediadores que ponen en marcha la formación de redes (orientadas a la consecución de proyectos).

De acuerdo a Boltanski (2017b), una nueva ciudad puede constituirse cuando se reúnen dos condiciones: primero, cuando los actores en medio de pruebas logran desplazamientos sólidos que permiten posicionar una contribución específica a la idea de bien común; y segundo, cuando en este proceso se da un "ascenso a la generalidad" que establece nuevas pruebas, es decir cuando las ideas individuales o marginales dan muestra de su eficacia general.

Integrando todas estas ciudades, con sus referencias, principios superiores comunes, concepciones de grandeza y pruebas que existen en ellas, se presenta en la Tabla 1 un repaso de las mismas:

Tabla 1. Órdenes políticos de grandeza

Ciudad	Referencia	Principio superior común	Concepción de grandeza	Prueba
Inspirada	"La ciudad de Dios" de San Agustín	Creatividad, inspiración personal	Definida por el acceso a un estado de gracia, de inspiración	Creación de una obra
Doméstica	"La política extraída de las mismas palabras de la escritura santa" de Bossuet	Subordinación jerárquica: el vínculo paterno, la tradición y la proximidad	Depende de la posición jerárquica de las personas en una cadena de dependencias personales	Ceremonias de diversos tipos orientadas a la generalización del vínculo paterno
De la opinión	"Leviatán", de Hobbes	La opinión de los otros	Depende de la opinión de los demás, pero nos abstraemos de toda dependencia personal. La celebridad.	La evidencia del éxito durante una presentación pública
Cívica	"Del contrato social", de Rousseau	Primacía de los colectivos	Representatividad, pertenencia al espacio público	Manifestación por una causa justa
Mercantil	"La riqueza de las naciones", de Adam Smith	La competencia y la acumulación de la riqueza	Los precios expresan deseos convergentes	Trato concluido
Industrial	La obra de San Simón	La eficiencia	La eficiencia determina una escala de capacidades	Prueba técnica, *test*
Por proyectos	Literatura gerencial de los años 60 y 90	La realización de actividades	Capacidad para establecer relaciones y construir redes para diversificar una "cartera de negocios"	Lanzamiento y terminación de proyectos

Nota. La fuente principal es Boltanski y Thévenot en De la Justificación (Boltanski & Thévenot, 1991), y Boltanski y Chiapello en El nuevo espíritu del Capitalismo (Boltanski & Chiapello, 2002). La composición de la tabla fue tomada de Espinosa (B. Espinosa, 2017).

Para complementar el apartado, es importante volver sobre la idea de una acción en situación, dado que la justificación no se hace respecto de ideas "etéreas" sino en el marco de situaciones concretas y diversas. Es por ello que la gramática correspondiente a las diferentes ciudades incluye una serie de objetos propios sobre los cuales se asientan las pruebas. Por esta razón es necesario no solo hablar de los principios de equivalencia que se encuentran en dichos órdenes, sino de los mundos que les subyacen. Una fórmula comprensible, aunque quizá simplificadora podría ser la siguiente: "ciudad + objetos = mundo" (Jacquemain, 2001), aunque valga para posicionar la idea de la imposibilidad de acción en medio de una ciudad sin el apoyo de los objetos que permiten establecer "mundos comunes".

Un ejemplo de esta última idea respecto de las organizaciones que se analizan en este trabajo y de sus situaciones particulares, resulta del momento en que se les pide a las mismas desarrollar una planificación que vincule los principios de la "educación popular" en sus planificaciones pedagógicas[73]. He ahí la prueba. Ahora bien, una de ellas puede recurrir para ello al currículo nacional considerándolo como la norma a seguir y desarrollando una clase más o menos estandarizada (ubicándose así en la ciudad industrial), mientras que otra puede recurrir a su propia creatividad, aduciendo que la estandarización contraría una dinámica contextual propia de la educación popular (ubicándose en una ciudad inspirada).

Así, diferentes objetos favorecen el posicionamiento en uno u otro "mundo común", cuestión que, como se puede prever, será fundamental en el análisis posterior de las acciones de los actores en medio de las dinámicas particulares de sus organizaciones, y por supuesto, de las organizaciones mismas. La importancia de considerar estas ciudades radica entonces, en que las mismas sirven de apoyo tanto a las justificaciones como a las críticas, y favorecen así al análisis de los actores en situación.

> Dentro de ese marco la *crítica* consiste en denunciar la articulación existente entre una situación más o menos coherente dentro de la lógica de una ciudad bajo argumentos pertinentes dentro de la lógica

[73] En Fe y Alegría, la educación popular marca el discurso oficial de la organización. En el Centro del Muchacho Trabajador, esta se está introduciendo como parte de la política de la Compañía de Jesús en Ecuador respecto de sus obras educativas alternativas.

> de otra ciudad. Por ejemplo, *denunciar* la estandarización (Industrial) desde el momento en que ella no permite la expresión de la creatividad (Inspirada). Este modelo de crítica prepara también la posibilidad de *compromisos* entre regímenes de justificación diferentes, cuya inscripción en los dispositivos acrecienta su estabilidad (Boltanski, 2017a).

Esta última idea, la del compromiso, permite considerar el modo en que los actores movilizan estas diferentes ciudades por medio de la justificación y la crítica, con el fin de establecer acuerdos que permitan superarlas. Volviendo al ejemplo propuesto anteriormente, el desarrollo de una planificación pedagógica que tome como base el currículo, y al mismo tiempo decida integrar elementos propios del contexto, aunque ello implique una cierta negociación con el estándar, resultará en un compromiso entre la lógica industrial y la lógica inspirada. Esto último que, de hecho, es parte de un trabajo que se propuso desarrollar Fe y Alegría bajo el paraguas de un proyecto denominado "contextualización curricular", permite ver la pertinencia de toda esta teoría para el análisis de las situaciones propuestas en el estudio.

Sin embargo, y cerrando este apartado, es importante mencionar que, "en tanto seres históricos, los regímenes de justificación se encuentran sumisos al cambio temporal según modalidades relativamente contingentes, desencadenando de esa manera una serie de causales independientes" (Boltanski, 2017b). Es decir, la propuesta de estos órdenes políticos que se explican por medio de ciudades y mundos, y en los cuales existen principios de equivalencia fundados sobre conceptos diversos de "bien común", no es un marco estático sino dinámico.

Coherentes con los principios de sociología pragmática expuestos en la primera parte, no podría tomarse la lógica de las ciudades como un marco inamovible, sino como una posibilidad de caminar hacia delante en el desarrollo de "explicaciones arriesgadas" (Latour, 2005) que puedan dar cuenta de nuevos modos de comprensión de estos regímenes o de otros -sobre todo si se toma en cuenta la diversidad y disparidad del contexto latinoamericano.

Los regímenes de acción

Se han expuesto, por un lado, los diferentes principios ligados a la sociología pragmática entre los cuales se han explicado nociones como: sociedad (colectivo), acción, actante, institución, realidad, mundo y prueba; por otro, los conceptos de "gramática de la acción", "orden político" (regímenes de justificación - ciudades) y "principio de equivalencia", de modo que es posible aterrizar finalmente en los regímenes de acción (Boltanski, 2000a; Boltanski & Thévenot, 1989).

Si partimos del hecho de que la crítica de los actores se sustenta en justificaciones respecto de una determinada concepción de justicia, es necesario considerar también, que ésta no necesariamente será respondida o tratada por aquellos que son objeto de crítica. Por lo tanto, si bien la justificación es necesaria para sostener la crítica, las respuestas pueden ser variadas y oscilar entre, por ejemplo, un contraargumento, un "pasar por alto", o incluso una amenaza. Ello lleva al planteamiento de que no todas las situaciones de la vida están orientadas a la justicia, sino que la vida social se sostiene mediante modos o regímenes de acción.

Siguiendo la explicación de Boltanski (2000a), existen cuatro diferentes regímenes: dos orientados hacia la paz que son el de la rutina[74] (justeza) y el del amor (ágape), y dos orientados a la disputa, que son el de la justicia y el de la violencia. Las personas se mantienen en el régimen en que se encuentran instaladas y se establece en ellas una suerte de estado, del que solo se sale "en cierto modo a su pesar, cuando la situación los enfrenta con otra persona instalada en otro régimen" (Boltanski, 2000a). Esto quiere decir que las personas oscilan entre los diferentes regímenes de acción según las situaciones que atraviesen.

Es importante indicar que los regímenes de acción no se comprenden como una cuestión fija. En el presente trabajo los principios desarrollados por Boltanski, resultan los más pertinentes dado que incorporan a la violencia, como puede observarse en la Tabla

[74] Boltanski denomina a este régimen "*justesse*", y explica que el mismo se caracteriza sobre todo por las situaciones "rutinarias". Dado que el término justeza, como una posible traducción del vocablo utilizado en francés resulta extraño en el contexto latinoamericano, se prefiere el uso de "rutina", aunque se aclara que el mismo no comporta, necesariamente, la idea de pérdida de reflexividad de los actores.

2. Sin embargo, otros autores, en la misma línea sociológica han concebido otros regímenes, por ejemplo, Lemieux (2000) propuso tres regímenes en el ámbito mediático, Corcuff y Sanier (2000) uno para la actividad política, Dodier uno para la salud (Dodier, 1993), y Thévenot tres que son el de familiaridad, el del plan y el de lo público (Thévenot, 2016).

Tabla 2. Regímenes de acción

	Activación de los principios de equivalencia	**Desactivación de los principios de equivalencia**
Orientado hacia la paz	Régimen de la rutina (justeza)	Régimen del amor (ágape)
Orientado hacia la disputa	Régimen de la justicia	Régimen de la violencia

Nota. La composición de la tabla fue tomada de Guerrero y Ramírez (2011).

La idea subyacente es que los actores pueden entrar o salir de los regímenes de acción, sea por lapsos muy cortos, o bien muy largos. La cuestión bien podría vincularse a la idea de la concepción secuencial de la acción (Guerrero & Ramírez, 2011), en tanto el punto central y de importancia para la sociología pragmática es el de las situaciones. Esto permite considerar que las personas no siempre actúan de la misma manera y que, por ende, no existe un determinismo guiado por la dominación o las relaciones de poder. Los regímenes de acción se complementarán con la idea de profundidad, a la que aportará posteriormente Thévenot (2006) al indicar que existen grados de dificultad en el paso de un régimen a otro.

La paz en rutina

El momento en que se activan los principios de equivalencia, y, por lo tanto, los actores se mueven en el mundo tácitamente, dado que los principios operan como objetos que sostienen el orden, nos encontramos en un régimen de rutina. En este régimen existe un acuerdo implícito y casi natural que permite que los actantes estén distribuidos conforme los principios de equivalencia de su propia ciudad, por ejemplo, cuando los trabajadores en un determinado espacio laboral asisten a sus trabajos cotidianos y desarrollan las

actividades para las cuales han sido contratados, cumpliendo el mismo horario que sus jefes, aunque con salarios y responsabilidades distintas.

En las organizaciones educativas, por ejemplo, las y los educadores cumplen rutinas cotidianas diversas según el lugar desde el cual aquellas se trasladan a sus sitios de trabajo. Esta cuestión temporal es factible de cálculo, en la medida en que uno puede hacerse la idea de quien hace un mayor sacrificio por el mismo sueldo. En el caso del Centro del Muchacho Trabajador en Quito, por ejemplo, existan trabajadores que demoran hasta tres horas para llegar al sitio de trabajo, muchas veces por el sueldo básico. Un trabajador que vive en el mismo barrio, a más de llegar en 10 minutos, gastará significativamente menos en transporte. En el ámbito de las relaciones laborales esto pasa relativamente desapercibido, instalándose en el régimen de "justeza".

La disputa en justicia

Siguiendo con el ejemplo mencionado en el párrafo anterior, podemos imaginar a uno de los trabajadores de la organización reclamar, en medio de una reunión oficial, que gasta más dinero y tiempo en llegar al centro y que debería establecerse algún tipo de bonificación para quienes vienen desde muy lejos. Activados los principios de equivalencia, y contrastando los mismos con los de otra "ciudad", pasaríamos entonces a un régimen de justicia.

Este es el régimen que desarrolla Boltanski en "De la justificación", puesto que la disputa en función de la justicia es la que aterriza en críticas y argumentaciones sobre las mismas. La activación de los principios de equivalencia fundará los diversos órdenes en los que se define la grandeza o la pequeñez de los actores, lo cual es importante para sostener el mundo social sin que este se vea alterado. Para poder salir de esta disputa, serán necesarios acuerdos que permitan establecer nuevos ordenamientos en las relaciones, aunque estos no siempre se puedan lograr por la vía de la argumentación, dando paso, según el caso, a un nuevo régimen de acción.

La disputa en violencia

Tanto el régimen de rutina como el de justicia tienen como común denominador que en ellos están activos los principios de equivalencia que organizan a las personas en un determinado orden político. En el primer caso, estas equivalencias funcionan tácitamente, en el segundo, estas son confrontadas unas con otras visibilizando situaciones de "injusticia". En el régimen de violencia, por el contrario, se desactivan las equivalencias, lo que implica que, aquello que podría convertirse en un acuerdo pacífico, atraviesa situaciones en las que se obvian los argumentos para imponer una posición.

La idea de desactivación de los principios de equivalencia implica que las personas que son parte de un determinado orden no son vistas en función del lugar que ocupan en la ciudad, sino que son tratadas como "cosas".

> Lo cierto es que, en la disputa violenta —a diferencia de lo que se observa en la disputa en términos de justicia—, el espacio en que se calcula la injusticia sigue siendo propio de cada uno de los participantes. Estos no convergen jamás en la búsqueda de un espacio de cálculo que les sea común, que comprenda los mismos objetos y las mismas relaciones, y que de ese modo permita un acuerdo previo sobre lo que importa en el diferendo y, en consecuencia, sobre la cuestión a la que puede referirse la disputa (Boltanski, 2000a).

Ahora, como se ha indicado anteriormente, los regímenes de acción en los que se encuentran los actores pueden ser de corta duración o de larga duración, o bien, pueden tener diferentes magnitudes. En el régimen de violencia esto es visible dado que las disputas sin argumentos pueden convertirse en una discusión, en una pelea callejera, o bien en una guerra. En todo caso, lo que funda el mismo es la condición de objeto a la que son subsumidos los actores al no existir entre ellos ninguna forma de equivalencia.

Este régimen es importante en el presente estudio por dos razones: primero, porque el mismo comporta un régimen que puede ser analizado a la luz de la justicia, pero que puede tener dinámicas que aún es necesario explorar; segundo, porque las dos organizaciones en las que se desarrolla la investigación tienen situaciones diferentes de violencia, en uno de los casos instalada en el propio contexto en el que

existe la escuela, y en el otro caso al interior de la misma organización, como se podrá ver más adelante en los análisis de cada uno de los casos.

Esto no quiere decir, sin embargo, que solo existan estas situaciones de violencia, sino que son las más visibles, y las que permitirán comprender con mayor profundidad a la violencia en tanto régimen de acción, dado que, tal como se manifestó en el capítulo 1, es muy complejo intentar definir la violencia y clasificarla de modo cerrado (Sémelin, 1983) y esta solo puede ser leída desde la comprensión de la realidad inmediata, y en este caso, desde las diversas tensiones que pueden visibilizarse en un espacio definido y en constante elaboración.

La paz en amor

Finalmente, cuando existe una desactivación de los principios de equivalencia, y estos son puestos a distancia con el fin de evitar cálculos, nos encontramos frente a un régimen de amor[75]. En éste, no operan los principios de equivalencia por lo que es posible mantener un estado de paz caracterizado por la consideración del otro ser humano en su condición de tal, olvidando el lugar que pueden ocupar en un determinado orden político. Por lo tanto, frente a una cuestión de disputa, por ejemplo, la alternativa del ágape será distinta que aquella que se instala en el orden de la justicia, instalándose, más bien en "la pasividad en el amor, que acaba con la fuerza ignorándola y que la vence mediante la no-resistencia, mediante la no-violencia, pero por su cuenta y riesgo" (Boltanski, 2000a).

En el caso de las organizaciones (CMT y FyA) el régimen del amor resulta significativo dado que aquel existe en la lógica misma del trabajo que desarrollan las personas en ellas. Al definirse por una misión que tiene un carácter eminentemente religioso, y que se basa en la fraternidad universal y en la idea del servicio como un asunto desinteresado, el régimen del amor se instala cada vez que las personas trabajan. Esto es mucho más evidente, cuando en el trabajo las acciones se corresponden radicalmente con el principio de común humanidad, en que se asume a cada persona como un "otro" completo que es necesario apoyar, liberar o salvar, términos comúnmente utilizados para definir la labor de las personas al interior de las

[75] El vocablo griego que utiliza Boltanski es *Ágape*, por tanto, se trata de un amor desinteresado, incondicional y reflexivo.

organizaciones. Por ejemplo, cuando se ofrece alimentación gratuita a toda una familia que no la tiene, por el simple hecho de que tengan un plato para comer ese día.

Las operaciones críticas frente a la dominación

Si bien el corpus general de la teoría que sirve de base, por un lado, para guiar el curso de la investigación y por otro, para sustentar un análisis de las acciones en situación se encuentra en gran medida desarrollado, la cuestión de las "operaciones críticas" de los actores resulta imprescindible de abordar. Es importante anotar que la intencionalidad última de todo este proceso de investigación es la de aportar a la transformación de los espacios en los que se la misma se desarrolla, enmarcándose, por lo tanto, en la lógica de la investigación-acción, punto al que volveremos en la sección siguiente.

De momento, me interesa destacar la importancia que tiene, en el marco de la comprensión de la capacidad de los actores, el hecho de que la investigación pueda dar cuenta de las operaciones críticas que aquellos movilizan. Por tanto, dos ideas: primero, en su texto "De la Crítica", Boltanski (2014) habla de dos formas de dominación que quisiera señalar brevemente; y segundo, es necesario destacar las intenciones que tiene la sociología pragmática para comprender las asimetrías en el proceso mismo de su construcción, favoreciendo de este modo, mecanismos más eficientes para la emancipación.

Es posible distinguir, entonces, formas de dominación simples y complejas. Lo que favorecen una definición de las mismas es el nivel en que aquellas pueden restringir el campo de la crítica, o bien despojar a la misma de "todo asidero sobre la realidad" (Boltanski, 2014) siempre cambiante.

Así, en la dominación simple "el esfuerzo de las instituciones se orienta a la contención del cambio" (Boltanski, 2014), lo que implica mantener una realidad estereotipada y aparentemente fija, resguardando al mismo tiempo la contradicción hermenéutica de las instituciones mediante la vía de la sacralización de las mismas, o de sus portavoces (como cuando se acude al concepto de Nación, o a las ideas de un personaje en particular). Este freno a la crítica puede oscilar entre diferentes instancias de confirmación (por ejemplo, las ceremonias de reconocimiento) y la violencia incluso física cuando toma el carácter de "represión". En este tipo de dominación se incluyen

también a los privados de libertades elementales, en cuyo caso la crítica resulta imposible.

La dominación compleja comporta "la instauración de un nuevo tipo de relación entre las instituciones y la crítica, y, en cierto modo, la incorporación de esta a las rutinas de la vida social" (Boltanski, 2014), sin embargo, aquella no siempre comporta un cambio institucional. Este tipo de dominación valoriza el cambio favoreciendo para ello algunos dispositivos que lo permiten de modo más o menos pacífico. Las diferencias que se fundan en las asimetrías son tratadas de modo instrumental por lo que los procesos de dominación se asociarán al mantenimiento de las asimetrías, invocando para ello efectos adversos de políticas bien intencionadas o circunstancias fortuitas de cualquier índole. En cualquiera de los casos, esta forma de dominación establece una serie de dispositivos en los que algunas personas pueden influir y de los cuales es posible sacar partido.

> La figura principal consiste en dotar a las personas de una autonomía formal y de un acceso igualitario -y no menos formal- a toda una panoplia de "oportunidades", de forma que todo fracaso frente a las pruebas instituidas pueda ser asimilado a una deficiencia del individuo mismo, el cual, por causas que incumben a su propia responsabilidad, no habría querido aprovechar "las oportunidades que se le ofrecían", o no se habría mostrado apto para hacerlo (Boltanski, 2014).

Es importante considerar que este tipo de dominación, al favorecer la crítica, es la que se encuentra en el corazón mismo de la discusión, y, de hecho, la que ha permeado de modo recurrente la reflexión sociológica desde distintos campos. La diferencia, sin embargo, radica en que la misma no se atribuye *per se*, a la existencia de ilusiones, engaños o ideologías, sino al hecho de que los actores ven limitadas sus posibilidades de transformación, aun cuando comprenden las asimetrías de sus vidas cotidianas.

Las preguntas lanzadas por Boltanski resultan, por lo tanto, muy adecuadas: "¿en qué puede cambiar mi situación, si yo conozco las leyes que me dominan y, al mismo tiempo, no puedo hacer nada para esquivarlas o sobrepasarlas? ¿Cómo hacer precisamente para que ya no sean 'leyes de Hierro'?" (Boltanski, 2000c). Por ende, no basta solo con comprender las injusticias, sino con establecer marcos en los cuales la crítica pueda ser llevada a la acción.

Las operaciones críticas, en tanto competencias de los mismos actores, requieren, entonces una mayor visibilidad, de la mano del establecimiento de dispositivos que favorezcan los cambios a los cuales las mismas refieren. Es importante que las críticas que se desarrollan en un contexto particular permitan una mayor generalización, o lo que es lo mismo, se tornen cuestiones del interés colectivo, y no únicamente individual. Esto puede vincularse a la idea de "politización", que da cuenta de los esfuerzos de los actores por des-personalizar o des-psicologizar sus propias situaciones personales (Lemieux, 2018).

Algunas operaciones críticas trabajadas en el marco de la sociología pragmática pueden ser: la "revelación" que permite destacar cuestiones desapercibidas en un conjunto de pruebas y que son consideradas como injustas; el compromiso, que comporta acuerdos que llevan de retorno los elementos que ascendieron a la generalidad a un ámbito nuevamente singular; la denuncia; la administración de pruebas; la justificación; el arreglo; la reparación (Lemieux, 2018), entre otras que pueden aparecer en el curso de investigaciones cuyo interés pase por dar cuenta de las mismas.

El despliegue de esta investigación

Si fuese necesario situar la investigación en un momento específico con el fin de definir o delimitar la situación que la misma busca explicar, quizá una buena opción sea ubicarla en el periodo que va del segundo semestre de 2017 hasta el primer semestre de 2021. Es decir, durante los cuatro años que dura el doctorado al cual pertenece este trabajo que se inscribe en el "Proyecto de refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psicosocial" (Brackelaire et al., 2016).

Durante este tiempo, efectivamente, se desarrolló todo el proyecto que puso en marcha el acercamiento concreto con las dos organizaciones que, personalmente, me resultaron de interés para un trabajo que vincule educación y violencia. Sin embargo, las lógicas con las que se inició el proceso investigativo no son las mismas que aquellas que pueden exponerse en la actualidad, lo cual permite ver las dinámicas cambiantes de la realidad (en constante elaboración).

Los presupuestos teóricos que se han explicitado en los apartados anteriores y que se componen de principios, nociones y

conceptos, permiten ver el cambio de sentidos particulares que representó para mí la profundización en la sociología pragmática, respecto de una tradición eminentemente ligada a la sociología crítica "profesional". Por ende, en virtud de un enfoque asumido en el caminar, es posible dar cuenta de cómo fueron adaptándose las metodologías, las dinámicas de trabajo e incluso la pregunta de investigación en medio de un trabajo cada vez más situado y a la vez comprometido.

De ahí que, aunque el proceso de recolección de datos, de cruces teóricos, y de redacción de productos resultantes de la investigación desarrollada pueda ubicarse en el tiempo anteriormente expresado, no sería posible ubicar las situaciones en el mismo momento, dado que aquellas, cuando el proyecto llegó a las instituciones, ya estaban en marcha. Puesto que la sociología pragmática propone el análisis de las acciones en proceso de elaboración, entonces los casos no podrían delimitarse al momento en que un investigador "aterriza" en las mismas, por lo que se hace necesario seguir los "rastros" (Callon & Latour, 1981; Latour, 2005), mediante el seguimiento de los actores, labor que debe hacerse tanto hacia atrás como hacia delante.

¿Cuál podría ser, entonces, una buena delimitación? Cuando se llevó a cabo la primera visita "exploratoria" al Centro del Muchacho Trabajador, la crisis de la organización, que será un importante foco de análisis posterior, llevaba ya unos años en curso. Nuestra llegada se dio en el contexto de una intervención prevista por la Compañía de Jesús, que habría de cambiar diversos aspectos del funcionamiento de la misma. En el caso de Fe y Alegría, esta visita se tuvo en un contexto de "oficina nacional", con el fin de definir los espacios en los que el proyecto podría resultar pertinente. Una corta visita previa a la primera estancia doctoral en Bélgica permitió conocer de cerca la situación del centro educativo ubicado en Las Peñas, en que la violencia contextual resultó una cuestión de mucha importancia.

Ahora bien, un asunto que no puede pasar desapercibido en el curso de todo este proceso es el que corresponde al lugar que ocupa el investigador en el mismo. En este caso, al lugar que ocuparía yo en medio de estas situaciones, dado que "aquello que une al sociólogo a su objeto debe integrarse en el análisis del objeto" (Lemieux, 2018), conforme el principio de reflexividad de la sociología pragmática. Dado que este comporta la búsqueda del vínculo propio, establecido en el plano de la situación y el reconocimiento del carácter reflexivo como

una propiedad de la acción social y del conocimiento de los actores; cabe incorporar al análisis las formas en que personalmente me encontré en su momento involucrado con las mencionadas organizaciones.

Es importante añadir que este modo de comprender la reflexividad difiere de la idea de objetivar los efectos del enraizamiento social de la sociología, y, por lo tanto, de la identificación del origen social de los afectos y creencias que tiene previamente el investigador respecto de su objeto (Bourdieu et al., 2002), para dar paso al esfuerzo por visibilizar los "etno-métodos" que permiten dibujar el objeto de estudio mismo, así como el carácter performativo que tiene el ejercicio sociológico (Callon, 1998) en el curso de su desarrollo.

Por tal razón, la investigación podría situarse mucho antes para el caso de Fe y Alegría, y con mucha más amplitud en el mismo periodo de tiempo para el caso del CMT, en ambos casos como un trabajador, es decir, con un vínculo de carácter laboral. Trabajé en Fe y Alegría desde 2012 hasta 2016; en 2013 se conformó una comisión para la formación de las y los docentes de todo el Ecuador en la cual participé como responsable de las zonas norte y Pichincha[76], y desde 2014 dirigí el recién creado Centro de Formación e Investigación. Por lo tanto, al menos cuatro años antes de iniciado este proyecto yo conocía el centro educativo que finalmente se describe en estas páginas, así como a sus actores. Visité el mismo en muchas ocasiones entre 2013 y 2016.

Por otro lado, en el CMT, dado mi interés por introducirme en la obra y comprenderla desde adentro, participé en el concurso para el desarrollo de una consultoría cuyo fin era desarrollar una propuesta de atención integral para las familias del centro. Esta consultoría me colocó en una doble relación con la organización: la de investigador y la de consultor, ambas con un carácter eminentemente externo (lo cual era visto como una ventaja para el CMT), y que me abrió paso a la posibilidad de comprender las dinámicas de la organización desde dos espacios complementarios, aunque aparentemente excluyentes.

Eventualmente, en ambas organizaciones y en el curso de la investigación, colaboré en momentos concretos con las mismas, por ejemplo, como tutor virtual en los cursos que ofrecía en línea Fe y Alegría, o como capacitador en los procesos de formación de los

[76] La zona norte comprende las provincias de Imbabura e Ibarra (en la sierra) y Esmeraldas (en la costa). Pichincha es una sola zona pues agrupa una gran cantidad de centros educativos. El centro de Las Peñas es parte de la zona norte.

trabajadores del CMT; así como conferencista o asesor en ciertas temáticas, o como colaborador en la construcción de otras. Esto llevó a las organizaciones a calificarme de "trabajador que investigaba", o bien de "investigador que trabajaba", lo que me permitió asumir una determinada posición según los casos (al modo en que operan los regímenes de acción), aunque siempre teniendo en cuenta la complementariedad que cada espacio ofrecía al otro.

Por ello, frente a la reiterada pregunta respecto de si es posible conjugar la labor de una investigación rigurosa, "separándome" del objeto de estudio para no influir en él, mi respuesta es que efectivamente es posible, por dos razones: primero, porque el modo en que los actores comprenden la investigación y el apoyo profesional como parte de un todo y que se traduce en una lección de integralidad, permite una mejor comprensión del posicionamiento del investigador en medio de las red de relaciones; y, segundo, porque conforme al principio de reflexividad que se ha explicado, las acciones no se desarrollan de manera irracional en medio de la realidad, y en tanto actor, un investigador puede discriminar las posiciones que ocupa según las situaciones.

Todo esto permite establecer una delimitación más o menos amplia sobre las situaciones a analizarse como casos, y, además, favorece un punto de encuentro entre la investigación acción participativa en la que este proyecto buscó integrarse y la reflexividad desde la perspectiva de la sociología pragmática. "Cuando el sociólogo se baja de su pedestal exterior y pone los pies en la vida de todos los días, se encuentra con personas capaces de luchar, interpretar, criticar, justificarse y actuar en función del sentido que ellas le confieren a sus acciones" (Boltanski, 2000c; Guerrero & Ramírez, 2011), sobre esta base se explican a continuación los puntos metodológicos y técnicos que posibilitaron la puesta en marcha de la presente investigación.

Investigación acción participativa y reflexividad

A lo largo de este texto han podido visualizarse algunas de las razones por las cuales resulta relevante un abordaje que combine la investigación con la acción, estableciendo, junto con los actores, estrategias que permitan transformar los contextos. Esto pasa por la consideración de las capacidades de las personas, así como de sus propias interpretaciones en medio del análisis sociológico, toda vez que

es posible encontrar conexiones entre las explicaciones que se posicionan como científicas y aquellas que surgen de la vida cotidiana. El principio de reflexividad se conecta con esta idea y permite trazar una línea en común entre la sociología pragmática, y este enfoque de investigación que se desarrolla con fuerza en el continente latinoamericano.

La investigación-acción surge como una arista más de todo el ensamble de pensamiento que se fue construyendo a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado, como resultado de las reflexiones desarrolladas en el continente de cara a las posibilidades de liberación. Dichas reflexiones asumieron, como punto de partida, la construcción de un modo de pensar propio que permita recuperar, revalorizar, integrar y superar las lógicas con las que el mismo había sido construido en el marco del pensamiento moderno occidental.

Para ello se plantea la recuperación de las voces de los actores que usualmente eran concebidos como seres sin criticidad, por lo que, de la mano de Paulo Freire (2009) aparecerá en el Brasil la idea de "dar voz a los silenciados". Esta se convertirá en una consigna de estudio para sociólogos influyentes en Canadá y Holanda, como Bud Hall y Jan de Vries respectivamente (Fals-Borda, 1990), y será el inicio de un naciente movimiento de educación de adultos a lo largo de todo el mundo. A la par, y en sintonía, surgirán también varios movimientos sociales y la teología de la liberación como una reflexión frente al cristianismo, que cuestionará a la Iglesia el hecho de no permitir hablar a los pobres y excluidos (Boff, 1980; Gutiérrez, 1972).

Las revoluciones en el continente y el pensamiento sociopolítico asentado en la idea de liberación en distintas esferas (desde la teología, la filosofía, la sociología, la educación) cuestionarán el papel de la ciencia y la investigación, en tanto posibilidad de mejorar las condiciones de vida del continente y asumir un compromiso con dichas posibilidades. De ahí que la investigación-acción parta de una idea, eminentemente política, respecto de que no se trata solamente de la explicación de los diferentes fenómenos, sino de la posibilidad real de transformar los mismos.

En tanto planteamiento epistemológico, estas ideas fueron tornándose una crítica al modo en que la investigación y la modernidad misma construyeron la idea de ser humano, y en que las fronteras de la exclusión establecieron, como legítimo, únicamente el conocimiento generado en ciertas esferas. Por ello a la investigación-acción se le

añadirá la idea de que la misma no puede ser posible si no implica la participación de los sujetos. Desde aquí, al menos en América Latina se comenzara a hablar de "investigación-acción-participativa" (IAP), sosteniendo tesis que abarcan la "recuperación histórica local, historia en el presente, devolución del conocimiento, intervención y participación social" (Fals-Borda, 1990), estas anticiparán gran parte del posterior pensamiento que se producirá también en Europa, respecto de la misma postura epistemológica.

En el marco de la reflexividad, es importante mencionar que la IAP comporta la inclusión de dos elementos de suma importancia en la investigación de la realidad social, por un lado, la idea de la acción y por otro la de la participación. Ambas cualidades que podemos visibilizar a partir de la interacción con los actores y de la consideración de los mismos como personas con capacidades. Dar cuenta del modo en que los mismos producen el mundo y aportar a la potenciación de sus propias capacidades críticas en medio de las disputas, puede favorecer una acción orientada a la transformación, como se ha mencionado ya al abordar el tema de la dominación.

Desde la mirada de Fals Borda, la IAP "combina la investigación científica y la acción política para transformar radicalmente la realidad social y económica y construir poder popular en beneficio de los explotados". (1986, p. 125), cuestión que solo es posible si se combinan cuatro elementos: procesos de educación, diagnóstico de situaciones, análisis crítico y práctica. En el desarrollo de los análisis que se presentan en esta investigación es posible ver el rol de los actores de las organizaciones en un trabajo compartido que implicó aprendizaje colectivo e interpretación común. Además, los procesos que podríamos denominar "derivados" de este trabajo (capacitación, tutoría virtual, conferencias, asesorías), se inscriben en una dinámica de voces entrecruzadas que favorecieron una mejor visibilidad de las ideas y operaciones críticas de los mismos.

Así, el trabajo se desarrolló en el marco de la IAP, y puede evidenciar el cambio de las realidades operadas en el curso de toda la dinámica relacionada al trabajo investigativo. En el marco de la sociología pragmática podría considerarse el hecho de que la investigación se desarrolla "desde abajo", con los actores, y con una clara intencionalidad de trabajar "junto a ellos", y aun así se la hace de modo simétrico, con el fin de que las explicaciones de la realidad social y los mecanismos para continuar transformándola tengan asidero en

explicaciones relativas a la construcción misma de las asimetrías.

Con el fin de explicitar un poco más esta relación se exponen a continuación algunas características de la investigación-acción-participativa en relación a la sociología pragmática:

Partir de las propias demandas

La IAP parte de las propias demandas de aquellos que son parte de un contexto de investigación, esto quiere decir que no basta con la problemática que ha sido planteada por el investigador, sino que la misma debe contrastarse con las necesidades propias de aquellos que forman el espacio de investigación. Las visitas "exploratorias", en este caso, cumplieron la función de acercar las inquietudes nuestras a las de los actores de las organizaciones para establecer, junto a ellos, las cuestiones relevantes a tomarse en cuenta en el desarrollo de la investigación.

Desde la sociología pragmática, esto favorece el seguimiento de las redes de actantes que aparecen incorporadas a relatos que permiten, a su vez, cartografiar las mismas, dar cuenta de los actores que las conforman, y comprender las relaciones que se establecen en ellas. Desde este punto de vista, la investigación es un constante "hacerse" que cambia a medida que avanza, y a la que se van integrando nuevos elementos.

Hacer un ejercicio de revalorización

El investigador debe insertarse en los espacios que busca comprender para tener un conocimiento más profundo de las realidades que pretende explicar, es decir debe "integrarse con el objeto buscado y observado" (Max-Neef, 2005, p. 16). Así, a mayor conocimiento de las situaciones que surgen y aparecen en las organizaciones, las investigaciones pueden "ganar" en profundidad y no resulta fuera de lugar el incorporarse en los terrenos de investigación desde otras dinámicas, como en este caso, la laboral.

Sin embargo, este sumergirse en los objetos de estudio comporta la necesidad de cruzar los análisis propios con las explicaciones de los actores, y, de hecho, con sus innovaciones en medio de la realidad. Dar cuenta de las mismas, y saber cómo potenciarlas para la transformación de sus contextos, requiere de un

componente de revalorización de las prácticas de los actores, que permita, además, vencer el riesgo de instrumentalizar el concepto y la práctica de la investigación acción (Delgado & Rist, 2013; Haverkort et al., 2013). Es necesario considerar que los actores añaden interpretaciones importantes a los esfuerzos por comprender mejor sus problemáticas y transformarlas.

Concebir conocimientos "situados"

La sociología pragmática apuesta por el desarrollo de investigaciones que permitan estudiar a los actores "en situación". Desde la perspectiva de la IAP, los conocimientos deben ser comprendidos como "situados" pues surgen de una realidad concreta, y solo se entienden desde la misma. Esto es significativo en la medida en que solemos utilizar indiscriminadamente una serie de conceptos que fueron creados en otros contextos, aplicándolos a realidades diversas, y, por lo tanto, obviando las explicaciones que los actores ofrecen sobre sus propias situaciones. Es necesario asumir que ningún concepto científico explica, por sí mismo, todas las realidades posibles, por lo que su "importación" puede confundir más que aclarar.

Presentar resultados integrados

Una de las funciones que tiene el investigador en medio de un proceso de investigación-acción es la de plasmar por escrito, un "informe" que dé cuenta de los resultados de la misma. Con mucha más razón, en el marco de la IAP, este tendría que poder reunir en él la rigurosidad de la ciencia, y la complejidad (o simplicidad) del terreno en el que se desarrolla la investigación, visto por quienes lo viven cotidianamente.

Aquí parece muy oportuno volver a Latour cuando manifiesta que un informe es en definitiva un relato, pero un relato que "explique sin explicar" (Latour, 2005). La suma de voces que pueden componer el gran relato que resulta de la IAP debe ser capaz de arrojar teorías y comprensiones, y estas solo serán útiles en la medida en que quienes fueron parte de ella la entiendan y se sientan identificados, es decir se sientan como "actores", en medio de la narración.

Generar praxis

La IAP intenta integrar en ella tanto la reflexión como la acción, o bien la teoría con la práctica, para que resulten nuevas formas de comprensión de la realidad, y prácticas que posibiliten transformaciones en el propio contexto. La idea de "transformación" es importante para esta propuesta dado que su interés final es el de mejorar las realidades que circundan a los actores.

Generar esta praxis es, por lo tanto, una de las cuestiones de mayor importancia para la IAP, dado que se concibe a la investigación como una posibilidad para comprenderse mejor y por lo tanto para intervenir en la realidad y mejorarla. Por otro lado, conforme se ha descrito anteriormente, la sociología pragmática toma como uno de sus objetivos el de describir y en cierta medida, potenciar las operaciones críticas de los actores pues solo el conocimiento de la producción de asimetrías podrá resultar efectivo para provocar cambios significativos en las mismas.

Los cuatro momentos metodológicos

La integración de unos ciertos principios y conceptos asociados a la sociología pragmática, debe aterrizar, necesariamente, en una metodología que permita el desarrollo de una investigación de las situaciones en las que se encuentran los actores. Dado que la intencionalidad de la presente investigación pasa por la comprensión de los modos en que actúan las personas y las organizaciones mismas en determinados contextos de violencia, es importante considerar algunos momentos concretos que permitan que este objetivo se pueda llevar a cabo.

Como se ha manifestado, la lógica del "quehacer" sociológico desde el punto de vista pragmático orienta la investigación a la búsqueda de teorías que surjan de los espacios más empíricos, lo cual equivale a decir que no se comienza por donde se debería terminar. La metodología resulta significativa y coherente en tanto permita asociar aquellos elementos empíricos que se encuentran en el centro de la sociología pragmática con las teorías actualmente desarrolladas; y con la posibilidad de generar aportes que favorezcan explicaciones más comprensibles desde el punto de vista de los mismos actores.

Esto resulta relevante en el marco de la investigación acción participativa (IAP), dado que, como se podrá ver a lo largo de los análisis, aquellas explicaciones no solo buscan describir las lógicas de acción de los actores sino interpretarlas desde una perspectiva situada. Al tomar postura por una forma de hacer sociología que considera las capacidades de las personas, incluyendo la del propio investigador, reflexivamente integrado en la situación, es necesario indicar que la investigación misma ha sido "construida" junto a ellos.

Desde el inicio, gracias a las visitas exploratorias fue posible definir las problemáticas sobre las cuales el proyecto de investigación podría resultar novedoso y útil, posteriormente, en el desarrollo de los procesos de investigación, se combinaron algunos espacios de diálogo, formación y aporte en la medida en que estos permitían comprender mejor algunos elementos propios de las organizaciones y de sus lógicas internas, y las diferentes técnicas utilizadas, no solo favorecieron la constante participación sino que permitieron una interpretación colectiva.

Es así que, con el afán de describir el proceso que permitió que la investigación pueda desarrollarse a lo largo de todo este tiempo, he dividido el mismo en cuatro grandes momentos. La intencionalidad de esta división es ordenar el trabajo de puesta en marcha de la investigación y de análisis de los resultados, aun comprendiendo que no puede deshacerse la integralidad de los espacios y situaciones en los que la misma fue llevada a cabo. Es decir, aunque se los presenta como momentos separados, todos ellos acompañaron los espacios de la investigación superponiéndose y desarrollándose en todo momento. Cada uno de ellos utilizó diversas técnicas combinadas y concretas que se explican más adelante.

Partir de las disputas

En el marco de la sociología pragmática el trabajo empírico que permita, finalmente, establecer explicaciones coherentes con la realidad de los actores resulta muy necesario, dado que favorece dos elementos indispensables para la construcción de una investigación de este tipo: primero, la posibilidad de comprender a los actores en medio de su cotidianidad, para lo cual es necesario el seguimiento de los mismos, y segundo, el desarrollo de explicaciones más situadas y comprensibles para los mismos actores.

Sobre el primer punto es necesario entender que una investigación en línea pragmática requerirá de tiempo, dado que las cadenas que integran actores en medio de situaciones pueden extenderse indefinidamente. La delimitación, toda vez necesaria, será importante en la medida en que permita un mejor acercamiento a las redes que componen el mundo social desde el punto en que decidamos intentar comprender dicho mundo (Latour, 2005). Además, si uno espera obtener resultados que favorezcan nuevas teorías y explicaciones arriesgadas, el seguimiento tendrá que estar acompañado de la búsqueda de confianza de los actores hacia el investigador y la investigación misma.

Por esta razón, en el curso del presente trabajo, es importante entender la relación establecida con cada una de las organizaciones con las que se desarrolló la investigación, como una cuestión extendida en el tiempo. De hecho, la selección de los casos respondió a la posibilidad de contar con espacios en los que la confianza sea posible, y, por ende, a aquellos de los que ya se tenía un conocimiento y acercamiento previo. En el caso de Fe y Alegría, esto resulta evidente, y en el caso del CMT permite comprender la intencionalidad propia de haber dedicado una amplia fase, al inicio de la investigación, para establecer un "acercamiento" con la organización, cuestión que se verá finalmente alcanzada con el desarrollo de la consultoría y la doble relación ya comentada.

Sobre el segundo punto, es importante comprender que la investigación no se hace sobre personas concretas sino sobre las situaciones que aquellos viven (Boltanski, 2009), lo cual trae a colación la necesidad de que las explicaciones que surjan de la investigación consideren seriamente las lógicas con las que los mismos "se" explican. Esto que puede comportar dificultad en el curso del trabajo sociológico, cuando se considera al mismo como una crítica "profesional", es muy necesario pues permitirá una mayor rigurosidad en el trabajo científico.

Efectivamente, las explicaciones desarrolladas, cuando se considera seriamente el mundo social que las produce, no se reducirán a la existencia de "ilusiones" o "ideologías" simplificando la realidad y recurriendo a una especie de "as" bajo la manga, que puede explicarlo todo. Y el objeto de la investigación no será, tampoco, el de "develar intereses particulares que se verían tergiversados por los argumentos

más generales" (Barthe et al., 2017), sino que buscará aterrizar en el conflicto como punto de partida, es decir, en las disputas.

Ahora bien, la razón de ir hacia las disputas, y, por lo tanto, hacia el conflicto, es precisamente porque, dado el objetivo de salir de las explicaciones simplificadoras ligadas a los intereses ocultos, es necesario tratar el interés como un objeto de investigación en sí mismo. De esta forma, la comprensión de los acuerdos que se establecen entre actores y que permiten la estabilidad del mundo en medio de sus diferentes órdenes políticos parte de la comprensión de los conflictos que los posibilitan. Bajo este mismo presupuesto, cabría entender que el estudio de la justicia y de la justificación aborde necesariamente el conflicto que hace que los actores se vean en la necesidad de justificarse (Boltanski & Thévenot, 1991). La disputa, la crítica y el acuerdo vienen a ser parte de un mismo curso de acción en situación.

Sin embargo, estas disputas, que Latour denomina controversias (Latour, 2012b), y que se ubican en el plano central de las situaciones, no son aquellas en las que el sociólogo se ubica en una determinada posición para enfrentarse a un mundo exterior que necesita ser explicado. Por ello, Lemieux (2018) sugiere que la pregunta clave para el abordaje de las disputas en medio de la sociología pragmática sería: ¿soy el único que piensa esto?, reduciendo de este modo el riesgo de pensar que son los actores los que están equivocados. El conflicto es entonces el de un nosotros (los que pensamos de un modo), frente a un ellos (los que piensan diferente). En virtud del principio de simetría cada uno de estos posicionamientos tendrá que ser tratado con la misma seriedad evitando juzgarlos por un carácter moral, por una razón científica, o incluso por el lugar desde el cual aquellos son enunciados.

Es en medio de estas disputas que pueden comprenderse los intereses que tienen los actores, dado que su comprensión puede volver visibles aquellas motivaciones que los hacen actuar. En el marco del seguimiento que se desarrolla en el plano de la investigación cabe considerar que se trata de muchos actores con diferentes opiniones sobre una determinada cuestión. Cada posición tiene, a su vez, distintas posiciones en su interior, por lo que podemos hablar de un entramado de múltiples posturas, de ahí la idea recurrente de la sociología pragmática de explicar la definición, estabilización y transformación que se opera en mundo social, en el curso de las disputas (Callon, 1986b), lo cual, además nos lleva a distinguir

sociológicamente las endo-definiciones y las exo-definiciones (Rémy, 2009).

Un último elemento que vale la pena señalar sobre este primer momento metodológico es la integración de algunos de los principios pragmáticos en el trabajo de comprensión de las disputas. Cuando se hace un esfuerzo por acercarse a los conflictos propios del mundo social, y no necesariamente a las ideas contrarias a las de nuestros propios mundos de sentido, comprendemos que somos parte de la realidad en que se desarrolla dicho conflicto, por lo que la reflexividad se torna necesaria. Gracias a este esfuerzo "cambiamos una falsa posición de neutralidad en función de un verdadero esfuerzo de distanciación" (Lemieux, 2018), integrando en este camino la simetría y el internalismo.

Se justifica entonces la opción metodológica y analítica de partir de alguna disputa particular en el curso de las situaciones que viven las organizaciones con las que se trabajó en la investigación. En los capítulos de análisis de los casos podrá verse en qué consisten las mismas y qué actores las componen. También, cuáles fueron las razones de su selección en función de cómo aquellas favorecían el desarrollo de explicaciones sobre la realidad.

Distinguir los dispositivos

En medio de las disputas que se desarrollan en el marco de una situación, existen elementos que sirven de apoyo para la justificación de los diferentes posicionamientos. Es necesario recordar la importancia que tiene el mundo material en los órdenes políticos, al ser el que permite el desarrollo de pruebas de realidad. En el curso de la presente investigación, se considera que, una vez definida la disputa de partida, se hace necesario comprender qué es lo que permite que los posicionamientos en la misma se puedan sostener.

Ahora, parte esencial de este mundo material en el que se sostienen los diferentes órdenes políticos es el conformado por dispositivos que obstaculizan o alientan a los actores en medio de sus disputas. Analizar aquellos resultará entonces de mucha importancia para una investigación que tiende a explicar los modos en que se actúa en situación. Así, el segundo momento de importancia en el trabajo de investigación desarrollado consistió en la distinción de los dispositivos, y en la selección de aquellos que favorecían el desarrollo de pruebas en

medio de las organizaciones, pruebas que, a su vez, permitirían comprender las asimetrías existentes entre los actores dada la posibilidad que pueden tener los mismos de disponer o no de aquellos dispositivos.

Para comprender el modo en que la sociología pragmática define a los dispositivos es necesario considerar, en primer término, la idea de saber-poder, según la cual los dispositivos tienen, como principal propiedad el hecho de hacer actuar a las personas, conducirlos a desarrollar algo que no harían necesariamente. Foucault otorgó a los dispositivos al menos tres características, por un lado, las consideró como un conjunto heterogéneo que incluye "discursos, instituciones, edificios, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas" o redes que integran varios de ellos (Foucault, 2012); por otro, consideró que los mismos tienen una función estratégica concreta y se inscriben en una relación de poder; y, por último, indicó que estos incluyen dentro de sí aquello que se puede considerar como científico (la *episteme*) (Agamben, 2007).

El enfoque pragmático no se desentiende de esta perspectiva, pero enfatiza en algunos puntos relacionados con sus principios. Primero, más allá de este poder vinculante es necesario otorgar al mismo un poder habilitante. Esto quiere decir que los mismos no siempre deben ser vistos como negativos pues muchas veces aumentan las capacidades de las personas siendo por lo tanto "·constructores" (Foucault, 2009). De aquí que, en el análisis es importante si estos resultan ser un obstáculo para los actores, o bien si les impulsan hacia nuevas formas de crítica y acción.

Segundo, sobre la base de la misma idea, es decir la capacidad de los actores, es necesario considerar que los dispositivos no pueden comprenderse como elementos que, por sí mismos, mueven a la acción. Esto quiere decir, básicamente, que los dispositivos no siempre pueden garantizar una respuesta similar en todos los casos, dado que las excepciones son posibles, y la capacidad de actuar de los actores puede llevarlos a considerar en un momento dado, otras formas de actuación que no han sido ni consideradas ni esperadas.

Tercero, y a sabiendas que los dispositivos forman parte del mundo material, es necesario considerar que la acción no está centrada exclusivamente en los actores, sino en el mismo espacio en el que aquella tiene lugar, lo cual exige considerar el ambiente físico y

organizacional en medio del análisis de los dispositivos (Lemieux, 2018). Todo esto lleva a la investigación a la consideración de los dispositivos que existan y sostengan las posiciones de los actores en medio de sus determinadas situaciones. Así la comprensión de los dispositivos puede tener una doble función, la de revelar las asimetrías, y la de llevar a cabo reformas, esto último, en la medida en que dichas asimetrías podrían cambiarse en tanto los actores sean capaces de modificar los dispositivos que existen en el mundo social.

De cara a una mejor comprensión de las disputas y de las asimetrías que existen en medio de ellas, podría preguntarse: "¿qué tipos de pruebas permiten estos dispositivos? ¿qué tipos de pruebas no permiten? ¿qué tipo de contradicciones se ponen allí de manifiesto? (Barthe et al., 2017). Ello nos lleva a un siguiente momento metodológico que consiste en la puesta a prueba de los actores, en el marco de sus diferentes posicionamientos en las disputas, y de los dispositivos que permiten sostener los mismos.

Poner a prueba la realidad

La puesta a prueba de la realidad es necesaria en el trabajo de sociología pragmática, no en vano, en algunos contextos esta suele denominarse "sociología de las pruebas". Las pruebas son, sobre todo, dispositivos de confirmación de un mundo social que se encuentra en todo momento desarrollándose, y que, por tal razón, puede modificarse y revertirse.

En tanto concepto, desde la sociología pragmática, aquella consiste en el "cuestionamiento del vínculo de delegación por el cual los actores se comprendían como los portadores fiables e incontestables de algunas cosas y seres" (Lemieux, 2018), y, por tanto, de toda situación en la que los actores experimentan la vulnerabilidad del orden social, al punto de poner en duda la realidad misma. Esto se relaciona con la cuestión, previamente trabajada, de las contradicciones hermenéuticas que comportan las instituciones y los portavoces de las mismas, al ser estos últimos, sujetos que se consideran representantes de algo que no son ellos mismos.

Por lo tanto, los dispositivos vendrán a ser importantes en este espacio dado que permitirán establecer el marco desde el cual los actores pueden ponerse a prueba, realizando aquello que se espera de los mismos, de la forma en que está prescrita "con el doble fin de que

la acción se lleve efectivamente a cabo y de que se materialice correctamente" (Boltanski, 2014). Por lo tanto, en el trabajo de investigación no bastará con definir las disputas y describir los dispositivos que existen en medio de ellas, sino en poner a prueba a los actores, respecto de los dispositivos que forman parte del mundo.

Por supuesto, es evidente que en medio de las organizaciones hay unas pruebas que han sido previamente reglamentadas e instituidas en medio de las organizaciones, y que permiten comprender el lugar de los dispositivos y la configuración de las asimetrías, en medio de la realidad. El trabajo mismo, podría definirse como una sucesión de pruebas cuyas condiciones están cambiando con la introducción de la flexibilidad, y que comporta al menos dos diferentes pruebas, una que nos expone al juicio de otros y nos obliga a "probar" nuestras capacidades, y otra que nos confronta con las limitaciones de nuestras tareas y torna significativas, para la propia vida, las dificultades encontradas (Perilleux, 2001).

Así, un primer elemento de importancia es el hecho de comprender las pruebas ya existentes, como, por ejemplo, aquellas que se desarrollan en el marco de lo establecido en los manuales de funciones o en los perfiles que las organizaciones utilizan para que una persona ocupe un determinado cargo, y un segundo elemento es el que nos lleva a analizar dichas pruebas en relación a los efectos que producen en quienes las desarrollan.

Sin embargo, existen también pruebas que pueden, en el curso del trabajo crítico, y de las disputas, reemplazar a las pruebas más antiguas e instituidas. De ahí que, junto a la ya mencionada clasificación de Boltanski respecto de la existencia de pruebas de verdad, de realidad y existenciales (Boltanski, 2014), sea necesario considerar un tipo de pruebas que podrían denominarse legítimas, y otras que podrían considerarse de fuerza, y que permitirán el desplazamiento de las pruebas ya instituidas.

> Las pruebas son legítimas cuando la inversión de la fuerza se encuentra sumisa a los límites de la ciudad y, particularmente, cuando se encuentra *precisada* la naturaleza de la fuerza que puede ser empleada y el dispositivo de la prueba permite despejar la posibilidad del uso de otras fuerzas. La prueba legítima es en principio *prueba de algo*; por ejemplo, de capacidad industrial, de oportunismo mercantil, de respeto a los deberes domésticos (...). En forma opuesta se puede definir la prueba de fuerza por el hecho que constituye una prueba

> dentro de la cual no importa la fuerza que se encuentre involucrada. Solo es buena la fuerza que asegura el éxito (Boltanski, 2017a).

Así, se vuelve necesario, por un lado, comprender las pruebas existentes en el curso de las situaciones, y por otro, visibilizar el establecimiento nuevas pruebas a partir de la crítica, orientadas a favorecer una reconfiguración de las relaciones y de las posiciones en medio de las disputas y del mundo social mismo.

Un ejemplo, en este sentido, aporta la consultoría desarrollada en el Centro del Muchacho Trabajador, al haber introducido en la organización un instrumento concreto (la propuesta integral de atención a familias), que modificó el mapa de relaciones entre los actores y las instancias al interior del CMT, poniendo a prueba a los mismos y, de hecho, probando la adaptabilidad de la organización en sí misma, tornándose una muestra del dispositivo de modernización presente en esta organización

En el caso de Fe y Alegría, la violencia del contexto comporta una serie de pruebas ya instituidas para los actores del centro, en tanto su trabajo de educadores excedería lo que "normalmente" se pediría a un educador, colocando a los mismos en una situación de incertidumbre que deben aprender a sobrellevar. En el curso de la investigación, la motivación de los educadores de llevar a cabo un ejercicio pedagógico de "contextualización curricular", se convierte en una nueva prueba "de fuerza" al medir a la propia organización, con una, aparentemente más grande, que es la que establece que el currículo tiene un carácter de "oficial", es decir el Ministerio de Educación.

Todo esto hace que la comprensión de las pruebas establecidas y de sus efectos en los actores, así como el análisis de cómo los dispositivos apoyan el establecimiento de nuevas pruebas resulte un momento metodológico significativo, que incrementa la comprensión de las acciones de los actores y de sus modos de establecer críticas, último punto de esta secuencia metodológica.

Amplificar las operaciones críticas

Se han abordado previamente algunos puntos respecto de la crítica, y de cómo esta favorece, tanto la visibilidad de las asimetrías en medio de los órdenes políticos, como la reconfiguración de los actores

en medio de los mismos, esto último gracias a la capacidad que poseen los actores de llegar a acuerdos. Cabe retomar simplemente la idea de que dicha crítica es parte del mundo social al que pertenecen los actores, y no comporta un ejercicio exclusivo del investigador. De ahí que, la puesta en evidencia de la crítica puede favorecer la toma de postura y la transformación, cuestión que puede ligarse a la investigación-acción-participativa.

Un último punto del recorrido metodológico lo ocupa entonces, la actualización de los puntos que, una vez confrontados con la realidad gracias a los dispositivos, favorecen una disminución de las asimetrías. Por ende, la posibilidad de que los actores aminoren ciertas contradicciones, modifiquen ciertas pruebas, o bien aumenten "el despliegue de sus capacidades críticas, o el acceso a determinados apoyos materiales y organizacionales" (Barthe et al., 2017). Se trata en últimas de volver sobre las disputas, y entender las modificaciones que se han operado (o se pueden operar) a partir de ellas en una determinada situación.

Las operaciones críticas de los actores favorecen el cambio de la realidad, y la transformación de los órdenes políticos y de las gramáticas que se vinculan a los mismos. Por ende, no se trata de una cuestión simple y aislada que se puede pasar brevemente por alto ya que son aquellas las que se encuentran en la base de la generalización y de los procesos mismos de politización. Valga un ejemplo para denotar esta importancia, en el curso del trabajo de investigación aquí presentado.

En medio de la "Propuesta de atención integral a familias" (CMT, 2018a) se sugirió la implementación de un espacio de trabajo colectivo denominado ETAF (equipo técnico de atención a familias), cuyo objetivo era favorecer el tratamiento común de algunos casos, ya que la crítica elaborada por los actores sobre el manejo de estos, arrojó como problema el hecho de que todos tenían informaciones diferentes sobre los mismos casos. La implementación de este espacio se tornó en el centro de una nueva disputa, ya que alteraba las lógicas de la organización, y del mismo Estado que se introduce en las organizaciones a través de los "protocolos". Sin embargo, las demandas de uno de los grupos al interior del CMT, permitieron que poco a poco, la necesidad de este espacio se extienda a otras instancias, ascendiendo así hasta convertirse en una demanda más general. En la actualidad el ETAF se reúne cada quince días (volviéndose así política), y resistiendo

a las dinámicas que ponen en tensión el manejo aislado de las dificultades de algunas familias que pertenecen a la organización.

Así, las mismas operaciones críticas de los actores al interior de las dinámicas laborales de la organización favorecieron el cambio de la misma, mucho más allá de los discursos que pueden quedarse estancados en pretensiones críticas, a veces sin mayor sustento empírico. He ahí la importancia de dar cuenta de la reconfiguración de los actores a lo largo de todo este proceso, y de las habilidades críticas que hacen posible las mismas, lo cual permite evidenciar la importancia de la sociología como reconstructora de dichas operaciones.

Efectivamente la labor crítica de la sociología comporta al menos tres diferentes aristas: primero, la posibilidad de evidenciar los límites que comporta la crítica y que están dados por los dispositivos en los que aquellos se sostienen; segundo, la ya mencionada intención de comprender las críticas situadas, lejos de las pretensiones de poseer un cierto monopolio intelectual sobre dicha crítica; y tercero, la posibilidad real de proponer "cambios materiales y organizacionales que confieran una mayor aptitud a los dispositivos para ayudar a los actores a desplegar *por sí mismos* la crítica de la que son portadores y actualizar las contradicciones que deben tramitar en su práctica" (Barthe et al., 2017).

La idea de visibilizar las operaciones críticas de los actores, comporta, por lo tanto, su amplificación, con el fin de que las mismas se hagan más grandes (se politicen). De este modo, se cierra el ciclo metodológico que describe las fases en las que se desarrolló el trabajo de investigación, pero también las lógicas con las que se analizan los datos. Para resumir, se trata de considerar las disputas que se desarrollan en una situación concreta, en la sensibilidad frente a los dispositivos que existen o que se desarrollan en el curso de la situación, en la descripción de las pruebas que forman parte del mundo social en que esas disputas tienen lugar, y finalmente, en la revelación de las alternativas de transformación, a partir de las operaciones críticas de los actores.

Estos momentos que han sido presentado por separado, comportaron un camino a seguir en términos sociológicos, pero también un sistema, mismo que favoreció una mirada sociológica en todo instante, y aseguró la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio completo de sociología pragmática. Así, aquellos no podrían

entenderse exclusivamente como un ciclo o un proceso, sino como espacios amplios en la puesta en marcha de la investigación. Por ejemplo, en ninguno de los momentos, la disputa que se coloca en el centro del análisis deja de estar presente, así como tampoco, la mirada atenta a las operaciones críticas, que se desarrolla, por decirlo así, desde el primer día. Lo que realmente cambia en todo este camino es que se coloca la radicalidad sociológica como condición para la radicalidad política (y no al revés) (Barthe et al., 2017), integrando en este esfuerzo la investigación, la participación y la acción.

Aterrizaje en técnicas

El trabajo metodológico llevado a cabo para seguir a los actores, dar cuenta de la integración reflexiva en las situaciones que viven, comprender sus diversos sentidos y apoyar en la transformación de sus complejas realidades, se desarrolló básicamente con las siguientes técnicas: observación participante, cartografía social, interpretación colectiva, entrevistas abiertas y análisis documental[77].

Como se ha manifestado, los momentos metodológicos presentados comportan una dinámica de sistema que hace que los mismos se integren, superpongan, orienten, complementen y desarrollen. Por ello, se ha evitado hacer una simplificación metodológica que vincule técnicas a momentos, como si aquellas solo fueran útiles para alguno de ellos. De este modo no podría decirse, por ejemplo, que la "observación participante" una de las técnicas clave de esta investigación, corresponda exclusivamente a la develación y descripción de las disputas. De hecho, esta técnica se extiende en el tiempo, tanto como lo defina el carácter reflexivo de la investigación, es decir, incluso a los espacios anteriores previos, o extendidos, en la relación con las organizaciones.

Con esta consideración se presentan a continuación las técnicas desarrolladas en los diferentes espacios, indicando además que estas han buscado ser coherentes con los principios de la sociología pragmática y con la IAP. Es decir, tienen en su naturaleza, una intencionalidad muy distinta de quien buscaría sustentar sus propias ideas con las expuestas por los actores en el curso de una investigación. Para decirlo de modo sencillo, y aunque parezca una idea repetitiva, se

[77] Al final un ejemplo de la organización de los talleres cartográficos y de entrevistas a actores tanto del CMT como de Fe y Alegría.

busca que los datos, que provienen del desarrollo de las técnicas, posibiliten el desarrollo de teorías como fin último de la investigación, y no como principio fundante.

La observación participante comprendida como "una serie casi infinita de actividades de campo" (Hirai, 2012, p. 84) tiene un punto central en este proceso dado que ha favorecido un ejercicio etnográfico muy rico, toda vez que ha considerado la inclusión reflexiva en las diferentes situaciones que viven los actores en medio de sus propios mundos sociales. Sin embargo, el objetivo no ha sido únicamente el de experimentar de modo directo estas situaciones, sino el de observarlas "haciéndose", priorizando las explicaciones que den cuenta de su construcción.

Todo esto ha permitido tejer las redes que componen "lo social", a partir de las asociaciones debidamente rastreadas y vinculadas al objeto de estudio. Sin embargo, esto resulta insuficiente para la comprensión, dado que,

> lo que se necesita es un abordaje que combine el análisis formal de estas redes estructuradas, en función de mapear los diferentes tipos de relaciones que se forman entre los muchos actantes, la sociedad civil, así como los empoderamientos y prácticas discursivas, que crean y sostienen estas relaciones dentro de contextos específicos (Marshall & Staeheli, 2015, p. 61).

Es así que se complementan las diversas descripciones obtenidas en la observación participante con el desarrollo de cartografía social, metodología participativa cuyo fin es ir más allá de las descripciones y construir gráficamente la historia de los conflictos, los actores, sus relaciones, sus discursos, sus bases y sus explicaciones en relación a una determinada cuestión.

Los mapas son construidos por las mismas comunidades, por las personas que participan en ellos, y no por técnicos externos a los espacios en los que se habita. Por ello, los mapas resultantes son mucho más que un reflejo del territorio, y pueden cargar consigo dinámicas invisibilizadas, y comprendidas únicamente "desde adentro" (Risler & Ares, 2013). Se trata, en definitiva, de un proceso democrático de construcción del conocimiento, desde la comunicación de la experiencia del espacio, y desde el empoderamiento mismo de los actores respecto de su situación.

Así, con las dos organizaciones se trabajó, a lo largo de varios talleres, en el desarrollo de diferentes mapas temáticos, siguiendo el siguiente proceso: delimitación del territorio a mapear (temporal y espacialmente), definición y categorización de los elementos de interés, acuerdo sobre los símbolos para representar algunas dinámicas propias del contexto, construcción de la representación cartográfica, socialización del mapa y validación. En la Tabla 3 se presenta una lista de los mapas construidos en cada una de las organizaciones:

Tabla 3. Listado de mapas desarrollados en el curso de la investigación

Centro del Muchacho Trabajador	Escuela Padre Aurelio Elías Mera
Mapa de ubicación y situación de las familias que componen la organización (2)	Mapa del contexto de influencia del centro educativo en La Tola (1)
Mapa de los elementos de interés en el interior del espacio correspondiente al CMT (5)	Mapa de los elementos de interés en el interior del espacio correspondiente al centro educativo (1)
Mapa de la red de actores que forman el CMT, sus diferentes relaciones, y los mecanismos con los que sostienen a la obra (1)	Mapa de la red de actores que forman el CMT y sus diferentes relaciones (1)
	Mapa de los proyectos desarrollados en Fe y Alegría que afectan directa o indirectamente al centro educativo (1)

Nota. Los números entre paréntesis muestran las diferentes versiones de cada uno de los mapas, debido a la interpretación colectiva.

En tanto proceso de investigación-acción-participativa, y al tratarse de una metodología de carácter visual, los resultados de la misma, fueron puestos a consideración de los actores, en diversas ocasiones posteriores a su construcción. A esta técnica en concreto se la ha denominado interpretación colectiva, y su intencionalidad ha sido el favorecer un análisis que cruce los elementos de la propia reflexión, con aquellos que hacen parte de las explicaciones de los propios actores.

En el caso del CMT, al tratarse de una organización mucho mayor en tamaño respecto del centro de La Tola, algunos mapas se nutrieron de los análisis compartidos en más de una ocasión, por

ejemplo, con el equipo de docentes en un momento, y con algunas familias en otro. En el caso de FyA, los mapas se nutrieron de la visión de algunas personas que trabajan en la organización, en puestos de coordinación o dirección de procesos que se ejecutan posteriormente en los centros, incluyendo el de La Tola.

Finalmente, como resultado de la integración de las tres técnicas mencionadas, se seleccionaron algunos actores bajo el criterio de que los mismos hayan aparecido como fuertes a lo largo del proceso, es decir, como actores macro por el número de relaciones que poseen, para llevar a cabo entrevistas abiertas. Las mismas han evitado preguntas orientadas al individuo como tal, sus estrategias o trayectorias, para centrarse en las micro-pruebas que constituyen su práctica, en los procesos críticos que aquellos llevan a cabo, o en los efectos de los dispositivos que existen en sus propios espacios (Lemieux, 2018), guardando, por tanto, coherencia con la lógica de trabajo sociológico que guía este trabajo.

Cabe mencionar, para cerrar esta sección, que en el curso de la investigación ha sido necesario caminar por otras fuentes primarias, sobre todo documentos institucionales, los cuales han permitido ampliar las perspectivas sobre las disputas, los dispositivos, las pruebas y las operaciones críticas que se han puesto en evidencia a lo largo de su desarrollo. Así, con la integración del proceso metodológico con las técnicas aquí explicadas y sobre la base de los principios y conceptos de la sociología pragmática, es posible considerar, en concreto, los dos casos de estudios.

Esquemas abiertos

En la pared detrás de mí, en la oficina del CriDIS[78] se encuentran algunos papeles de colores que tienen una función muy práctica, en ellos voy armando los esquemas que luego se convertirán en texto, a veces un poco más denso y abstracto otras un poco más ágil y concreto. Para llegar a los bocetos que tengo ahora, he requerido de mucho trabajo, no solo de lectura, escritura y debate, sino de acercamiento a los espacios de investigación.

[78] El *Centre de recherches interdisciplinaires, Démocratie, Institutions, Subjectivité* - CriDIS es el espacio en el que trabajo en la Universidad Católica de Lovaina.

Figura 4. Esquemas de cada uno de los capítulos hacia diciembre de 2020.

Nota. Los carteles amarillo y verde son los primeros capítulos, los de color azul y rojo cada uno de los casos, y el gris, los análisis comparativos preliminares.

La lógica estos esquemas es que vuelco sobre ellos algunas ideas centrales con posibles argumentos y subargumentos, y luego voy llenándolos en la medida en que poseo nueva información. Un papel verde, que en su momento tuve que ampliar con otro de color blanco es el esqueleto de este capítulo que se cierra. De alguna forma, las diferentes notas de colores, líneas, notas y mensajes que ahora lo copan hablan por sí mismos, dan cuenta de la producción y del esfuerzo que comporta un ejercicio de investigación.

A primera vista, uno podría pensar que dichos esquemas terminan cerrando toda posibilidad creativa en el curso de la escritura, pero lo cierto es que la abren. De hecho, hace un año, eran otros los esquemas que ocupaban la pared, otras las ideas, otros los sentidos, por lo que, de alguna forma, estos se tornan símbolo del propio cambio que he querido traducir en estas páginas y que me ha llevado a descubrir los caminos de la sociología pragmática.

A lo largo del capítulo he querido dar cuenta de ella, no solo como una teoría a utilizarse en el curso de la investigación, sino como la matriz resultante de un cambio particular, mismo que comporta una lógica concreta del quehacer sociológico. He explicado, por lo tanto, que la misma no se constituye en un marco, en el sentido más clásico del término, -hoy podría decir que es más bien un motor- y he

manifestado las grandes líneas que la componen y que explican por qué los "esquemas abiertos" de la pared ya no son los mismos de antes.

En el curso de esta explicación he hablado de principios, nociones, conceptos, momentos metodológicos y técnicas que han surgido como imperativo en la búsqueda de la coherencia con dicha teoría, para aterrizar finalmente en los dos casos que permiten construir este aporte académico, tal como se visibiliza en la Tabla 4.

Tabla 4. Sociología pragmática (resumen y aplicación)

<table>
<tr><th colspan="3">Principios de sociología pragmática</th></tr>
<tr><td colspan="3">- Lo social es un entramado que integra actores humanos y no humanos (anti-esencialismo, pluralismo).
- Los agentes sociales poseen capacidades que desconocemos y se ejercen en situación (capacidad, indeterminación relativa)
- La realidad es irreductible y ha de evitarse la reificación de la misma (anti-reduccionismo)
- Es necesario mirar la realidad de modo simétrico y desarrollar análisis también simétricos (simetría, resistencia del mundo).
- La investigación empírica es fundamental en las teorías y viceversa (empírico-conceptualismo, internalismo).
- Lo que una al sociólogo a su análisis debe integrarse en el análisis (reflexividad).</td></tr>
<tr><th colspan="2">Nociones relevantes</th><th>Conceptos relevantes</th></tr>
<tr><td>- Sociedad
- Realidad
- Mundo
- Acción
- Actor-actante
- Crítica</td><td>- Prueba
- Institución
- Organización
- Politización
- Dispositivo
- Caso</td><td>- Gramática de la acción
- Principios de equivalencia
- Órdenes políticos (ciudades)
- Regímenes de acción
- Operaciones críticas
- Investigación-acción-participativa</td></tr>
<tr><th colspan="2">Momentos metodológicos</th><th>Técnicas utilizadas</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Partir de las disputas
2. Distinguir los dispositivos
3. Poner a prueba la realidad
4. Amplificar las operaciones críticas</td><td>- Observación participante
- Cartografía social
- Interpretación colectiva
- Entrevistas abiertas
- Análisis documental.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Casos</th></tr>
<tr><td colspan="3">1. Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias
2. Escuela fiscomisional Padre Aurelio Elías Mera de Fe y Alegría</td></tr>
</table>

En lo que respecta al trabajo de campo, el cual sustenta los datos empíricos de esta investigación, es importante indicar que este se desarrolló entre junio y septiembre de 2017 (fase exploratoria), entre febrero y septiembre de 2018, entre enero y septiembre de 2019, y entre enero y mayo de 2021. Algunas entrevistas tuvieron lugar por medios virtuales, entre enero y diciembre de 2020, debido al confinamiento provocado por la pandemia. En la Tabla 5 se complementa lo manifestado como parte del "marco" de la sociología pragmática, con las especificidades del levantamiento de información en el terreno de las organizaciones.

Tabla 5. Detalles del trabajo de campo en las organizaciones

Técnicas	CMT	FyA
Observación participante	**Entre junio y septiembre de 2017:** visitas exploratorias y reuniones con cada organización. **Entre febrero y septiembre de 2018:** dos viajes mensuales a Esmeraldas, y cuatro visitas al CMT cada mes. **Entre enero y septiembre de 2019:** dos viajes mensuales a Esmeraldas, y cuatro visitas al CMT cada mes. **Enero y mayo de 2021:** tres viajes a Esmeraldas y tres visitas al CMT. Reuniones por Skype en febrero de 2018 para definir el proyecto a la luz de la exploración.	
Cartografía social	8 mapas en total, correspondientes a las familias, los espacios y las redes de actores presentes en la organización.	4 mapas en total correspondientes al contexto, el centro educativo, las redes y los proyectos en marcha.
Interpretación colectiva	4 talleres de interpretación colectiva con docentes, familias y directivos.	2 talleres de interpretación colectiva con docentes y estudiantes del centro educativo.
Entrevistas abiertas	18 entrevistas a los actores priorizados en los talleres de cartografía social. 6 entrevistas virtuales.	16 entrevistas a los actores priorizados en los talleres de cartografía social. 2 entrevistas virtuales.
Análisis documental	A lo largo de toda la investigación, considerando los documentos institucionales relevantes.	

Sin lugar a dudas, queda aún mucho por explorar y decir, y muy difícilmente podría resumirse, en esta pequeña conclusión, la densidad de nuevos sentidos que he intentado plasmar aquí, y las particularidades del trabajo de campo en medio de las organizaciones. Los esquemas ayudan, y como puede verse, me siguen acompañando en la producción de las ideas, así que cierro con estos, que, de alguna manera, tornan visible "el marco" y dan cuenta del modo en que se ha llevado a cabo toda esta investigación.

Capítulo 3

Horizontes plurales en el CMT, una familia de familias

El proceso de la transformación, aún en curso, del "Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias" (CMT) permite analizar el modo en el que se reconfiguran diversos actores en el plano de la acción y en el que éstos construyen alternativas para hacer frente a las problemáticas que atraviesan. Este análisis requiere considerar la agencia de las personas que lo conforman, la disputa de sentidos y las dinámicas organizacionales que ubican a aquellos en un estado de incertidumbre y malestar.

En tanto caso, se trata de una organización cuya naturaleza permite abordar las acciones desde diversas aristas, primero, por haber estado dedicada, durante más de 50 años, a la dignificación del trabajo infantil, y segundo, porque su transformación viene impulsada por nuevas lógicas introducidas por el Estado y la comunidad de jesuitas en Ecuador en consonancia con las perspectivas más globales que apuntan a la erradicación de este tipo de trabajo. Estas particularidades, que fueron descritas en los capítulos precedentes, se retoman en el primer apartado de este capítulo, tratando de incorporar algunos relatos a los datos generales de la organización.

Un segundo apartado se centra en la acción en sí misma como respuesta a la pregunta planteada para esta investigación. Este está subdividido en cuatro secciones que siguen el proceso metodológico explicado en el capítulo dos, en coherencia con los diferentes principios sociológicos expuestos. Por practicidad analítica, y en virtud del trabajo posterior, estos estarán designados por letras mayúsculas, siendo A) Partir de las disputas, B) Distinguir los dispositivos, C) Poner a prueba la realidad, y D) Amplificar las operaciones críticas.

(A) La disputa al interior del CMT es sobre todo una disputa de sentidos. Esta se expande a los diferentes actores e instancias que forman parte de la organización. Si bien se trata de una disputa signada por el proceso de transformación de la organización en sí misma, es importante considerar que aquella tiene diferentes modos de

expresión, tal como podrá observarse a lo largo de las diferentes secciones.

En esta línea, un primer elemento tiene que ver con la historia particular que tiene el CMT y con la concepción de sus actores sobre ciertas cuestiones como el trabajo, la familia o la educación. Esta desemboca en la idea de caminar hacia un centro social con una escuela o hacia una escuela con un elemento distintivo relacionado a la labor social[79]. Un segundo elemento refiere a las miradas que sustentaron el modelo anterior, basado en valores morales de tipo religioso, y un nuevo modelo con principios mucho más difusos, y que también se van disputando en la medida en que el CMT avanza en sus planificaciones estratégicas. Y, un tercer elemento, se centra en la disputa entre el CMT, de por sí heterogéneo, y las lógicas que llegan desde fuera de ella, la cual aterriza en el espacio de la gestión y tiene que ver con las personas que se encuentran al frente de este proceso.

(B) Algunos dispositivos movilizan a los actores del CMT y los posicionan en un terreno concreto de las disputas. El hecho de encontrar una organización en crisis e iniciar un trabajo con los actores destinado a explicitar un nuevo modo de comprenderse, y de definir algún sentido particular, se convirtió en el mejor marco para analizar los modos de acción de los actores y su toma de postura. Las estrategias para modernizar la organización, las dinámicas del cambio, las lógicas de control e intervención son parte de los dispositivos que aparecen en medio de esta situación concreta y que permiten analizar las acciones de los actores en el curso de la transformación del CMT.

Por ello, se propone una clasificación de las actitudes que tienen los actores frente a las nuevas dinámicas introducidas en la organización, ubicando estas en un determinado orden político. Además, se analiza la composición y recomposición de éstos en medio de la crisis, por lo que se describen las gramáticas de acción que aparecen en medio del cambio dando cuenta de las reglas que movilizan a los actores en uno u otro sentido.

---

79 La palabra social, en este contexto, hace referencia a todas aquellas acciones que favorecen un apoyo de la organización a personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. De manera general, cuando en la organización refieren a "labor social", se quiere expresar todo trabajo no necesariamente escolarizado (de modo formal). De ahí que, en la estructura de la misma, se cuente con una dirección educativa, y una dirección social.

(C) La transformación del CMT se convierte en una de las experiencias más importantes para la organización, en tanto "pone a prueba" su propia identidad. Gracias a la prueba a la que ésta se ve enfrentada, fue posible comprender la evolución de las diferentes gramáticas de acción en medio de un espacio de incertidumbre. Al dar cuenta de esta prueba, se visibilizan no solo los posicionamientos sino las transiciones de los actores por diferentes regímenes de acción, llegando a definirse, además, sus propias lógicas de cara al compromiso.

Lo interesante en este espacio es que los diferentes regímenes de acción en que operan los actores, tienen aparentemente una misma raíz o principio movilizador, esto es la espiritualidad cristiana, además de diferentes mecanismos de producción de la incondicionalidad que exigiría el compromiso. Esto permite analizar, a partir de este caso concreto, el carácter moral de la acción, visible en el CMT, y los modos en que el paso de un régimen de acción a otro está sustentado en motivaciones concretas que pueden ser negociadas en medio de sus situaciones particulares.

(D) En la medida en que los actores se adhieren a los sentidos disputados, y concretizan gramáticas de acción, favorecen la evolución de dinámicas de lucha frente a la incertidumbre y la crisis. Se destaca, en este apartado, el rol pedagógico que tienen estas en el CMT y las diferentes operaciones críticas que evidencian los actores de cara a la estabilización de nuevas disputas y sentidos y al paso de la sobrevivencia a la consolidación en la organización[80]. Los actores en el CMT, independientemente de la posición particular que tengan y de la movilización de sus incondicionalidades, van introduciéndose en las dinámicas resultantes del cambio, volviendo sobre las tensiones entre sus propias acciones y la estandarización.

Al tratarse de un ejercicio de investigación-acción, se da cuenta, en última instancia, de las capacidades de los actores del CMT en la búsqueda de espacios que no se definan por la incertidumbre y la violencia a la que los mismos están expuestos, aun cuando las disputas no terminen de cerrarse con los procesos de transformación de la organización.

Como aporte específico, en el ámbito sociológico, el caso permite ampliar y proponer un concepto respecto de la acción: el de

[80] "Sobrevivir-fortalecer-consolidar" son los verbos utilizados para describir el proceso de cambio, entre los actores del CMT.

"incondicionalidad", basado en el modo en que las personas conjugan sus propios compromisos con la fidelidad a un determinado posicionamiento, mediante un proceso de negociación; éste busca considerar los mecanismos que tienen los actores para sostener un compromiso en el tiempo, en este caso, desde una base compartida ligada a la espiritualidad y al carisma jesuita (se hará una mayor profundización al respecto en el Capítulo 5). Tanto de los conceptos como de las alternativas provenientes de las operaciones críticas de los actores, se dará cuenta en un tercer momento, que concluirá el análisis de este caso particular.

El proceso de transformación del CMT

En el primer espacio de acercamiento al "Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias" (CMT), se mantuvo una reunión con el entonces director ejecutivo de la obra quien explicó las dinámicas de transformación que estaba atravesando la organización desde su propia perspectiva, manifestando incluso que aquella estuvo a punto de cerrarse[81]. En el recorrido por las instalaciones, una cartelera llamó la atención de más de uno de los visitantes. Se trataba de dos papelotes que explicaban, a manera de decálogo, las normas de conducta a seguir en el aula, asociadas a diferentes castigos, consecuencia de su incumplimiento.

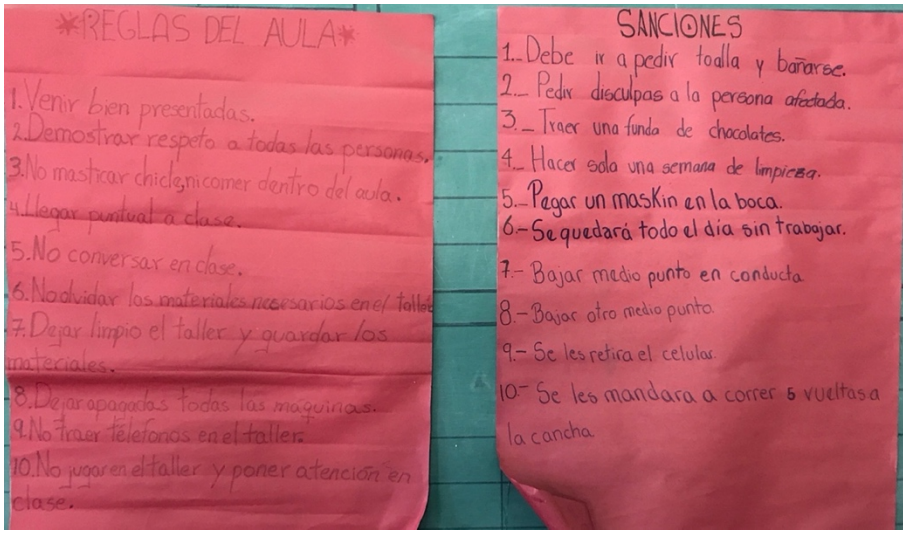
Para la norma de venir bien presentados, el castigo era solicitar una toalla e ir a bañarse; para la norma de "no conversar en clase", el castigo de colocarse una cinta "*maskin*"[82] en la boca; para la norma de "dejar limpio el taller y dejar los materiales", la sanción era bajar medio punto en la calificación de disciplina. Estas y otras que formaban el conjunto de las "reglas del aula" que pueden visualizarse en la figura precedente tienen una dimensión que me parece importante recuperar ahora: la cartelera reflejaba, en aquel momento, el modelo que la organización intentaba dejar atrás.

---

[81] En la visita con varias personas vinculadas al Proyecto, el director nos comentó su trayectoria profesional destacando que a él le había correspondido intervenir al CMT por su trabajo como servidor público, responsable de vigilar que no existan organizaciones que promuevan el trabajo infantil. En ella expresó: "Estuvimos a punto de cerrar la obra, y después, cuando salí de ahí buscaron a quién cargarle este muerto, y como ven, aquí estoy" (Degar, reunión, 12 de julio de 2017).

[82] *Masking tape*. En el texto se utiliza la forma en que aparece la palabra en el papelote.

Figura 5. Cartel con reglas y sanciones en un aula del CMT



Nota. El cartel estaba ubicado en el aula destinada a los talleres de costura, en Cotocollao, Quito. En la nota al pie se transcribe lo mencionado en él[83].

Por esta razón es necesario regresar un poco más en la historia pues queda la pregunta de cuándo y por qué inicia todo este proceso de transformación en la organización. Responder a ella permitirá ir conectando algunas cuestiones de particular importancia relativas a las disputas, a los dispositivos, a las pruebas o a los consensos que se tejen al interior de este proceso, y que, finalmente dan cuenta de las acciones de los propios actores y de sus propias capacidades.

Así, se presentan a continuación dos apartados que tratan de ubicar las situaciones analizadas en el contexto de la propia organización. En la primera de ellas se hace hincapié en el modelo que dicho centro mantuvo desde su fundación en 1964 hasta

[83] **En el primer papelote**: *REGLAS DEL AULA*. 1. Venir bien presentadas. 2. Demostrar respeto a todas las personas. 3. No masticar chile, ni comer dentro del aula. 4. Llegar puntual a clase. 5. No conversar en clase. 6. No olvidar los materiales necesarios en el taller. 7. Dejar limpio el taller y guardar los materiales. 8. Dejar apagadas todas las máquinas. 9. No traer teléfonos al taller.10. No jugar en el taller y poner atención en clase. **En el segundo papelote**: SANCIONES. 1. Debe ir a pedir toalla y bañarse. 2. Pedir disculpas a la persona afectada. 3. Traer una funda de chocolates. 4. Hacer sola una semana de limpieza. 5. Pegar un maskin en la boca. 6. Se quedará todo el día sin trabajar. 7. Bajar medio punto en conducta. 8. Bajar otro medio punto. 9. Se les retira el celular. 10. Se les mandará a correr 5 vueltas a la casa.

aproximadamente 2011[84], y en la segunda, desde este año hasta la fecha en que se escribe este documento, año 2020.

El CMT, "lugar de salvación"

Bajo el nombre de Centro de Muchacho Trabajador, el sacerdote jesuita Jhon Halligan funda una obra destinada a atender principalmente a los niños "cuya actividad laboral se da fundamentalmente en el campo de la limpieza de calzado, que no estén atravesados por problemas de delincuencia y que mantengan vínculo familiar" (Calle, 2007) principalmente del centro histórico de la ciudad de Quito en 1964. Tres años más tarde se integrará a ella Mary Miguel Conway, una Hermana de la caridad de la beata Virgen María (BVM). Ambos se volverán, a los ojos de la organización, el padre y la madre de aquellos niños que encontrarán en el espacio del CMT un hogar en el cual permanecer y aprender (CMT, 2014).

Algunos momentos son significativos en la organización, y cabe mencionarlos brevemente: por un lado, la instalación de esta pequeña iniciativa en un gran edificio céntricamente ubicado en el barrio de La Marín en 1973, por otro, la apertura de un nuevo edificio, mucho más grande, al norte de la ciudad en el barrio de Cotocollao en 1981[85]. Volver la mirada sobre los orígenes de la organización permite comprender que esta se fundó sobre los presupuestos de la fe católica de modo que el lenguaje y las prácticas cotidianas mantienen estrecha relación con el carisma de las congregaciones religiosas de base. Por ello, el CMT para quienes pasaron por él es un "lugar de salvación", aludiendo con esta expresión al hecho de que éste les permitió salir de una condición de pobreza, pero también a la idea de salvación cristiana, tal y como reza en el documento que explicita el modelo que sostuvo al CMT durante casi cincuenta años: "Jamás aceptaremos que la voluntad de Dios sea que hayan "marginados" sin posibilidad de tomar parte en la misión salvadora de Cristo, para la eterna glorificación del Padre Eterno y para el bien de todos sus hijos" (CMT, n.d.).

---

[84] Se toma este año como referencial debido a la introducción de una nueva normativa educativa en Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Se verá en el desarrollo del capítulo que es imposible ubicar una fecha exacta para definir estos momentos.

[85] El inicio de esta investigación coincide con el cierre de la primera sede, y la instalación de toda la obra en el sector de Cotocollao, en el año 2017.

Así también lo expresan los mismos trabajadores en medio de las entrevistas, sobre todo cuando han hecho un recorrido vital en el CMT, es decir, cuando crecieron en este espacio haciendo una trayectoria que va desde cuando eran "niños trabajadores", hasta el día de hoy en el que colaboran con "la obra". La idea de que el CMT representó para ellos un espacio de salvación es, de alguna forma reiterativa, pero también movilizadora, puesto que permitió que los vínculos de los trabajadores con la misión se fortalezcan en el tiempo.

> Cuando yo ingrese, para mí el CMT fue de verdad **la salvación**. Estábamos en una situación bastante crítica, somos familia de migrantes, migramos de la provincia de Cotopaxi y estábamos dos años aquí en Quito. La situación era bastante fuerte porque mi mami tenía que trabajar, mis papis tenían que trabajar y yo me hacía cargo de mis hermanos. Luego, mi papi se enfermó, entonces cuando entramos al CMT, como dije anteriormente, para mí fue **mi salvación** porque ciertamente yo me hacía cargo de mis hermanos y cuando entraron al CMT cada uno tenía su programa[86] (Sariam entrevista, noviembre de 2019).

En el relato de la actual trabajadora del CMT resalta, de entrada, el momento que ella denomina como de salvación, básicamente porque su llegada al centro significó para ella un alivio personal (dado que estaba a cargo de sus hermanos) y familiar (debido a la eventual enfermedad de su padre). La existencia de una diversidad de programas favoreció que todos puedan dedicarse a algo específico y útil en medio de la obra. Posteriormente, ella especificó, que tanto su padre como su madre iniciaron cursos diversos con la idea de abrir pequeños negocios, ahí mismo en el CMT.

Así, el CMT no solo dio acceso a este tipo de ventajas para las familias, sino que se preocupaba de aspectos como la salud o la alimentación. Básicamente, cada uno de los valores morales comprendía unos objetivos y programas concretos que comportaban beneficios para las familias. Varios de ellos, de modo similar al cartel que nos recibió en su momento en el CMT, estaban ligados a ciertas sanciones en el caso de incumplimiento, siendo el caso más extremo el de la separación de estos de la obra.

[86] Las negritas se añaden a la transcripción para denotar la fuerza con la que se dicen estas palabras, sugiriendo que estas son importantes para los actores.

Tabla 6. Modelo de trabajo del CMT utilizado por aproximadamente 50 años.

Valores morales	Objetivo	Programa	Sanciones o premios
Lealtad	Convencerse de que la lealtad es un valor y hacer lo conveniente para la conciencia y la sociedad.	Compromiso con conciencia en todos los programas	Fingir cumplimiento, chisme o perjudicar el nombre del CMT son causales de expulsión de todo el grupo familiar
Formación personal	Responsabilidad de la propia vida y contribuir con esfuerzos al CMT	Poner la debida importancia en cada actividad del CMT. Asistir a las sesiones que se indique y prestar el servicio según las tareas asignadas.	Se premia el esfuerzo integrando a las personas al grupo de líderes
Familia	Convencerse de que la familia es la base de las relaciones con Dios y con la humanidad y responsabilizarse del comportamiento de todos los miembros de la familia.	Sin la familia, nadie puede ser aceptado como miembro del CMT.	Existe obligación de cumplir con todos los programas del CMT.
Religión	Convencerse de que la religión (católica) determina la forma de vivir en medio de la sociedad, y santificar el alma propia y de los demás con la participación en los programas del CMT	Respeto a las actividades religiosas que se realizan en el CMT. Convencerse de que la religión implica servicio a los demás.	

Instrucción	Obligación de cumplir con un plan realista de instrucción apropiado a las propias actitudes y responsabilidades.	Terminar la educación primaria o el programa de alfabetización, y el programa de educación técnica.	
Economía	Plan para el uso inmediato y futuro del dinero, y desarrollo de un presupuesto económico familias.	Mantener al día las cuotas de ahorro obligatorios. Elaboración de un presupuesto familiar mensual.	
Trabajo	Convencerse de que el trabajo es un aporte a la sociedad y trabajar para bien.	Conocer y aprobar el trabajo de sus miembros de acuerdo a la edad, capacidad y otras circunstancias.	
Recreo	Desarrollar formas de recreo sano y proveerlas.	Colaboración con las actividades de recreo que organiza el CMT. Exigencia de que dentro de cada hogar existan juegos.	Existen sanciones a las diversiones inmorales.
Salud	Cuidado de la salud y esfuerzo de practicar hábitos sanos.	Baño diario y preocupación del aseo personal y ambiental en el CMT. Presentación a exámenes médicos y dentales en el CMT y cumplimiento de órdenes médicas. Colaboración con los programas de salud física.	
Vivienda	Convencerse del deber de crear una vivienda decente.	Participación obligatoria en procesos de mejora de la vivienda.	

Nota. La Tabla fue elaborada a partir de la Guía de valores del Centro del Muchacho Trabajador (CMT, n.d.)

Como podrá entenderse el hecho de ser parte de esta organización no resultaba para nada gratuito para las familias, pese a que ninguna de ellas podría en realidad pagar estos programas. Aquellas ventajas familiares requerirán de un compromiso[87] específico con la organización, un precio -si se quiere ponerlo así-, basado en el cumplimiento de las obligaciones adquiridas (Crozier & Friedberg, 1977).

Entre las cuestiones que tenían cierto carácter de obligatoriedad estaba que los padres sigan con regularidad los cursos en el CMT, orientados a la pronta inclusión en el mercado laboral en panadería, electricidad, plomería o elaboración de juegos didácticos. La ventaja de los mismos es que aquellos recibían un certificado que avalaba su formación, adicional al diploma de culminación de la educación primaria[88]. Por otro lado, era imperativo asistir a todas las reuniones, bañarse diariamente, desarrollar acciones de voluntariado, y ahorrar en el CMT, cuestiones que significaban para las familias un precio a pagar.

Ahora bien, sostener una organización que ofrece alimentación, salud y educación a diferentes familias no resulta para nada sencillo, más aún cuando la mayor cantidad de dinero para su financiamiento provenía de donaciones de familias extranjeras, gestionadas en Estados Unidos a través de C4WF[89] (una organización creada por los fundadores del CMT con este fin). Al cambiar la legislación ecuatoriana y por supuesto alinearse a las iniciativas internacionales respecto de la erradicación del trabajo infantil que se desarrollan en América Latina desde 1996, (Código Orgánico Integral Penal, 2014; OIT, 1996) las donaciones comenzarán a reducir, cuestión a la que se sumará la disputa sobre la naturaleza misma del CMT que provocará una tensión entre los donantes y el CMT, a causa de la salida de sus fundadores -cuestión sobre la que se volverá más adelante.

---

[87] Importante indicar que se utiliza aquí la idea de compromiso tal y como es utilizada por los actores en el CMT, esto es: obligaciones adquiridas. Se hace esta acotación dado que el compromiso en el marco de la sociología pragmática comporta un cierto consenso entre los órdenes políticos en los que se ubican los actores.

[88] En esta época el marco legal permitía al CMT entregar certificados de culminación de la primaria a las personas adultas, cuestión que cambiará posteriormente, ubicando de algún modo el origen de la crisis en el cambio de las leyes tanto sobre el aspecto educativo como de trabajo infantil.

[89] *Center for working families*. Es la fundación que garantiza fondos al CMT desde Estados Unidos.

Todo ello hará que el CMT entre en una grave crisis económica que volverá insostenible a la obra, sobre todo porque las donaciones sostenían el 75% del presupuesto general del CMT (CMT & PwC, 2015)[90]. Esta crisis se extenderá hasta la actualidad y afectará, como era de esperarse, a la misión de la organización y a los trabajadores, a lo largo de un momento que los mismos suelen llamar "de transición", espacio complejo plagado de trauma y dolor, sobre todo por las diferentes situaciones particulares que han vivido en ella, por ejemplo, el cierre definitivo de la sede de La Marín[91]:

> El último día tuvimos que servir algunos refrigerios, algunos desayunos a nuestra gente afuera, en la puerta. Luego, todo con cadenas. Y luego, a quienes trabajamos ahí, a los que estábamos más cerca… como que tenían miedo de que nos íbamos a llevar las cosas o algo parecido. Esa fue la situación que a mí me golpeó fuertemente. La verdad es esa (Sariam, entrevista, noviembre de 2019).

Este tipo de recuerdos e impresiones de los trabajadores actuales del CMT, no podrían leerse sin comprender otras aristas de la transición y del proceso que hoy vive la obra. La idea de un modelo que les fue útil y que además les dio resultados tensiona la posibilidad de esta transformación, misma que viene presionada por las lógicas de la modernización, por las leyes y la necesidad de sostener la obra más allá de la dependencia en donaciones. ¿Cómo construir un nuevo CMT, sin perder su historia, su identidad, y manteniendo el impacto que este ha tenido?, se preguntan quienes hoy están al frente de la organización. En la voz de los trabajadores la pregunta puede resultar mucho más vital: ¿qué hacer para que el CMT siga siendo un lugar de salvación?

El CMT, "una obra en proceso de transformación"

Al 2020, el CMT continúa desarrollando su trabajo en la zona de Cotocollao, al norte de la ciudad de Quito. En el cotidiano mantiene un esquema de jornadas que comienzan muy temprano en la mañana con el desayuno, y que continúan con las clases, almuerzo, y desarrollo

---

[90] De acuerdo al Plan estratégico del CMT en el 2015 solo el 25% de ingresos provenían de otros rubros distintos al de la donación. El déficit en este año, bordeaba el medio millón de dólares.

[91] La sede estaba ubicada en el centro de la ciudad de Quito, en una zona que hoy se considera de delincuencia y comercio informal.

de programas técnicos en la tarde, orientados sobre todo a las y los estudiantes. Sin embargo, estos coexisten con los históricos programas que tienen como eje a las familias, y que incluyen atención a la salud, a la nutrición, a la formación, y a la educación[92].

A lo largo del año escolar 2019 - 2020, en la organización hubo 155 familias, la mayoría de ellas concentradas en la zona de Cotocollao, el Condado y la vía a Nono, seguidas, en menor grado, por sectores como La Roldós, Caminos de Libertad, y el centro - sur de la ciudad. Esto conforme a la cartografía desarrollada por los mismos trabajadores de la organización en medio de un esfuerzo colectivo por poner en común la información que cada una de las áreas poseía sobre las familias.

Si bien la zona de Cotocollao es un poco más urbana, es notable que la mayoría de las familias vienen de sectores rurales. Se trata, en general, de zonas de la ciudad poco atendidas y en algunos casos, con deficientes servicios básicos. La cartografía permitió comprender la situación de aquellas en el contexto de la ciudad, visibilizando el tipo de familia, el nivel de ingreso y cualquier otro detalle relevante.

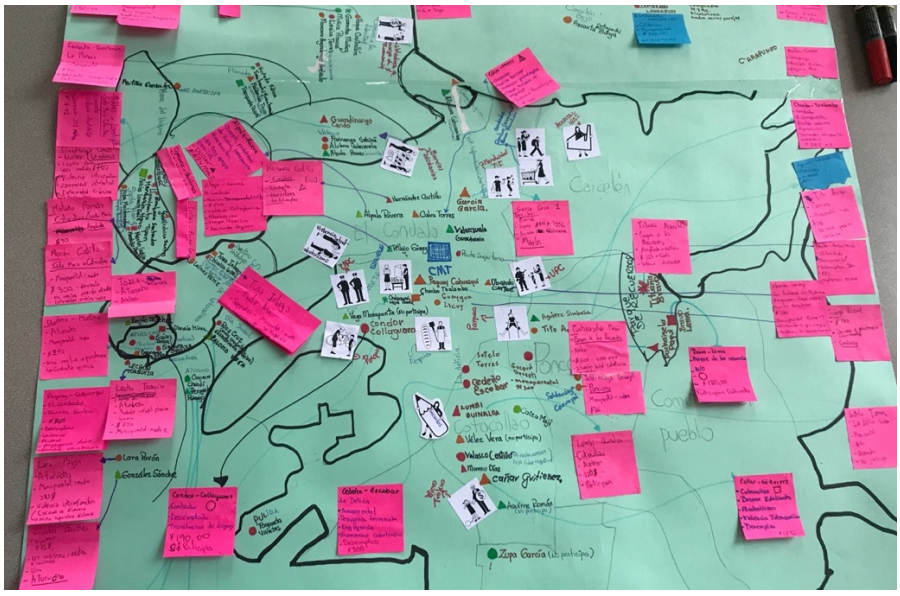
Para ello, en el ejercicio de la cartografía se utilizaron las siguientes leyendas: los tipos de familia fueron representados por figuras, siendo el círculo una familia monoparental (padre o madre e hijo), el triángulo, una familia nuclear (padre, madre e hijo), el cuadrado, una familia compuesta (hijos con padrastro o madrastra), y el asterisco, una familia ampliada (cuando viven con otros familiares como los abuelos), caracterización que utiliza el CMT y que está basada en definición de tipos de hogares en el Ecuador (INEC, 2008), cada familia un punto en el mapa. Por otro lado, la condición socio-económica se representó con colores siendo rojo, pobreza extrema (menos de un sueldo básico por familia), naranja, pobreza (sueldo mínimo), y verde (ingreso medio), utilizando una clasificación de ingresos concebida en el marco del taller por los mismos actores. Finalmente, en pequeños *Post-it* se colocó otra información sobre las familias, es decir observaciones relevantes, detalles relacionados a problemas particulares, entre otros. Posteriormente, en el marco de una actualización de los mapas se incorporaron iconos blancos con algunos servicios, focos de diversión o bien de delincuencia existentes en toda la zona de influencia del CMT.

[92] Este esquema es antes de la pandemia de la Covid-19 en 2020.

Figura 6. Segmento de la cartografía de familias correspondiente a la zona norte y occidental de Quito[93]

Nota. La línea negra gruesa señala el límite urbano de la ciudad y permite ver la concentración de familias en las afueras.

Figura 7. Segmento de la cartografía de familias en la zona norte urbano de Quito.



Nota. En el centro, en color azul, destaca el lugar en el que se encuentra el edificio del CMT en Cotocollao.

[93] La extensión del mapa no permite que se lo presente completo, se muestran las zonas más cercanas al CMT.

Los resultados de este proceso pasan por el hecho de que este representó un primer esfuerzo por integrar la información de las familias en un solo espacio, razón por la que a los mapas le acompañó una completa base de datos de las familias, sus integrantes y los diferentes factores ahí representados. En términos generales esto dio cuenta de la composición heterogénea de las familias del CMT, destacando las familias monoparentales (39%), y nucleares (42%). En relación a lo económico, las familias con ingresos menores al de un salario básico alcanzaron el 60%, a lo cual hay que añadir que la media de miembros en ellas es de 6 personas lo que equivaldría a un poco más de dos dólares por persona, por mes. Finalmente, se puede añadir la existencia de varias problemáticas que atraviesan las familias más allá de sus bajos recursos, cuestiones como el abandono familiar, la violencia, la falta de empleo y el riesgo de que las y los estudiantes caigan en consumo de drogas o delincuencia (CMT, 2018a).

Como puede verse se trata de una organización en sí misma compleja, cuya misión puede resultar determinante para muchas de las familias que forman parte de ella. De hecho si añadimos a estos datos tanto a las familias que tienen sueldo mínimo como aquellas que tienen hasta dos sueldos mínimos, el porcentaje alcanza el 80,53% (CMT, 2018a), lo cual convierte a esta obra en una organización de mucha pertinencia y de mucho interés para las familias que pueden beneficiarse del todo de su existencia y de los programas que ofrece les ofrece.

A todas estas dificultades, que en el CMT refieren a una cuestión eminentemente "social", se suma la cuestión educativa que se encuentra en el centro de las acciones de apoyo a las familias, espacio en el que también existen problemas relacionados al aprendizaje y en el que se visibilizan las dinámicas familiares, muchas de las veces signadas por la violencia. Así, si bien existió inicialmente una gran preocupación por establecer una nueva propuesta para la atención integral de estas familias, esta pasó posteriormente a centrarse en una preocupación organizacional de plantear un horizonte en relación a lo educativo, lo que los llevó a volcar la mirada hacia la educación popular.

Los esfuerzos inmediatos de la obra pasaron de la búsqueda de bienestar de las familias vulnerables que forman parte de la organización a la búsqueda de un modelo pedagógico acorde a su

propia realidad, situación que en cierta medida venía ya presionada por los cambios legales en materia educativa ocurridos en Ecuador entre 2008 y 2018. Además es importante mencionar que esto debe comprenderse a partir del hecho de que en el Plan apostólico de la Compañía de Jesús 2017-2020 (2017), el CMT se ubica como una de las obras correspondientes a educación popular, junto a Fe y Alegría e IRFEYAL[94]. Es de comprender que hasta este momento la educación en el CMT estuvo caracterizada por ser de corte muy tradicional, y ligada a los programas técnicos orientados al mundo del trabajo[95].

Entonces, si bien en el pasado tenemos una serie de programas con objetivos concretos relacionados a valores, que funcionaron de modo bastante efectivo desde su fundación, al punto de reportar que más del 75% de los egresados tuvieron una adecuada inserción social y laboral gracias a la formación que recibieron durante su permanencia en el CMT (Calle, 2007), lo cierto es que muchos de estos programas (ver Tabla 5) ya no resultaban ni posibles ni pertinentes a las nuevas realidades. Esto podría aplicarse tanto a la cuestión social, como a la cuestión educativa e incluso religiosa, lo cual los llevará a plantear la necesidad de un cambio profundo en la organización.

Sin embargo, esto no se dará sino de modo gradual, dado que al interior del CMT, muchos de sus actores, y sobre todo quienes han estado al frente de la obra, tratarán de resistir con su esquema particular durante mucho tiempo más. Esto, pese a que el centro ya consideraba como problemas asociados a la normatividad, en su planificación estratégica de 2015, entre otros:

> 1. Necesitamos un Plan de Transición (Sucesión) – Fundadores
> 3. Existen nuevas políticas y un marco regulatorio que afecta nuestras operaciones

[94] Instituto radiofónico Fe y Alegría. Hasta el momento funciona de manera autónoma, aunque existen esfuerzos por integrar la misma al movimiento Fe y Alegría.

[95] Al hablar de educación tradicional debe entenderse aquella que se centra en la transmisión de informaciones y, en este caso particular, a aquella que resulta de un vínculo estrecho a diferentes formas -también tradicionales- de vivencia de la religión. Por ejemplo, una de las cuestiones más importantes de la jornada de los estudiantes fue la misa diaria (a las 12am), cuya ausencia podía significar para el estudiante quedarse sin almuerzo. Además, se trata de una educación que, con la misma lógica de los programas tiene una fuerte dimensión de disciplinamiento, con horarios establecidos con cierta rigidez, y con sanciones al interior de los espacios formales de educación (como las clases).

4. La situación económica del CMT requiere la toma de acciones en el corto plazo
8. Debemos asegurar la continuidad de la institución
9. Se están presentando cambios en los esquemas de financiamiento, información, rendición de cuentas
10. Debemos adecuarnos a la normativa local vigente (CMT & PwC, 2015)

El tema de la sostenibilidad financiera resulta también determinante, tanto por los problemas asociados a los ingresos y los permanentes déficits que se vienen presentando en la obra, año a año, (CMT, 2018c; CMT & PwC, 2015) como por el riesgo que esta corre al cambiar su naturaleza de cara al principal donante de la organización que no está dispuesto a financiar obras educativas. Entonces, la obra del CMT se encuentra ahora frente a la necesidad de tomar un camino adecuado que le garantice su existencia y al mismo tiempo su sostenibilidad. Para ello habrá de romper con el esquema que había heredado, volteando la mirada hacia el área educativa, pero sin descuidar la cuestión social y familiar que representa para el CMT no solo el centro de su accionar, sino el centro de su supervivencia.

Las acciones en medio del proceso de transformación

Una vez presentadas las generalidades del CMT como una organización que finalmente busca continuar siendo un lugar de salvación para las familias -aún en medio de las nuevas circunstancias que modifican sus acciones-, cabe centrarnos en el proceso de transformación que se vive en la misma. Para ello, la siguiente sección aborda las particularidades de la transición que se vive al interior del centro, la cual comprende tanto las disputas que existen en relación a las posibilidades de transformación como los posicionamientos de los actores respecto de dichas disputas.

Se sigue, para ello, el esquema metodológico y analítico que fue presentado en el capítulo dos, y que integra los principios, las nociones y los conceptos de la sociología pragmática. Este esquema, inicia posicionando, en la base de la investigación, todo el trabajo empíricamente situado llevado a cabo en el CMT, considerando que el mismo no puede desentenderse de la teoría (Lemieux, 2018). Aborda, además las situaciones y no las personas concretas, evitando así una suerte de reificación (Boltanski, 2009).

De ahí que tomen muy en serio las explicaciones que los mismos actores ofrecen respecto de su realidad, visibilizando las disputas a las que se ven enfrentados (A), aunque tratando de comprender en alguna de ellas el conjunto de los conflictos presentes en medio de su realidad. Partir de estas disputas es importante en la medida en que aquellas permiten ubicar los posicionamientos de los actores en relación a los órdenes políticos que consideran Boltanski y Thévenot (1991), visibilizando, a su vez, los dispositivos que obstaculizan o alientan a los actores en dichas disputas (B), y considerando la capacidad de los propios actores de responder en una determinada situación.

Ello nos lleva a la pregunta respecto de qué es lo que realmente se esperaría tanto del CMT como una organización cuya historia está positivamente ligada a la reducción de la pobreza, como de las personas que están al frente de la transformación, puesto que las disputas, finalmente, revelan las asimetrías existentes entre los actores. La cuestión de la estandarización, así como la de la contextualización tienen un papel importante en este sentido, al favorecer elementos indispensables para poner a prueba la realidad en tanto cada uno de los elementos disputados, resultará finalmente una muestra de la adaptabilidad de la organización a las nuevas circunstancias (C).

Por último, y dado que los actores tienen capacidad de llegar a acuerdos aún en medio de las asimetrías existentes en los diferentes órdenes políticos (*cités*), cabe dar cuenta de las operaciones críticas que movilizan los actores para definir gramáticas específicas (D). Al tratarse de un trabajo de investigación-acción, esta sección resulta relevante pues favorece la reducción de las contradicciones y por ende el compromiso, y la posibilidad de amplificar algunas de ellas para intervenir positivamente en la organización (Barthe et al., 2017). Algunos ejemplos permitirán ver el modo en que aparecen diversas gramáticas de acción al interior del CMT que pueden ser utilizadas para mejorar sus propias condiciones, precedidas de procesos de politización o ascenso en generalidad.

Cada uno de estos apartados moviliza una serie de nociones, conceptos y principios relativos a la sociología pragmática, por lo que será necesario, en ciertos momentos, hacer alguna pequeña acotación

que nos ubique en la teoría que se utiliza para el desarrollo del análisis, si bien toda ella se ha explicado previamente en el capítulo anterior[96].

(A) Disputas en medio de la transición

El trabajo de seguimiento de los actores que comporta el ejercicio sociológico implica tomar en serio las formas en la que aquellos se definen a sí mismos, lo que les parece importante y lo que consideran real (Lemieux, 2018), cuestión que exige no enfrentarlos a una definición exterior respecto de las situaciones en las que se encuentran. De ahí que, un primer momento, este análisis se centre en el modo en que aquellos refieren a sus propias disputas.

Siendo que se trata de una organización con una larga historia, es preciso indicar que esta tiene un carácter diverso y ocupa varios momentos y dimensiones. Por ejemplo, si ubicamos la situación en el período en el que el centro tenía como misión específica la dignificación del trabajo infantil (CMT, 2014), nos podríamos enfrentar a una larga disputa histórica que se resolvería -o al menos menguaría- cuando finalmente el consejo directivo del Centro del Muchacho Trabajador explicite que la misión del CMT está completamente orientada a la erradicación de este tipo de trabajo, cuestión que aún no se encuentra en ningún documento oficial[97].

Abordando la cuestión a partir de este ejemplo, resulta significativo que la legislación ecuatoriana haya definido el trabajo infantil como un delito desde 2014, puesto que pone de manifiesto cierta resistencia de muchos de los actores en la organización a ceder respecto de lo que la ley les exige en relación a su misión, al tiempo que permite ejemplificar el hecho de que una disputa no puede entenderse aisladamente sino en relación a otras tantas disputas que aparecen en medio de una situación. En el caso del CMT, esta situación corresponde a la que los mismos actores denominan como "de transición", y que comprende el pasaje entre un modelo con una historia de más de 50

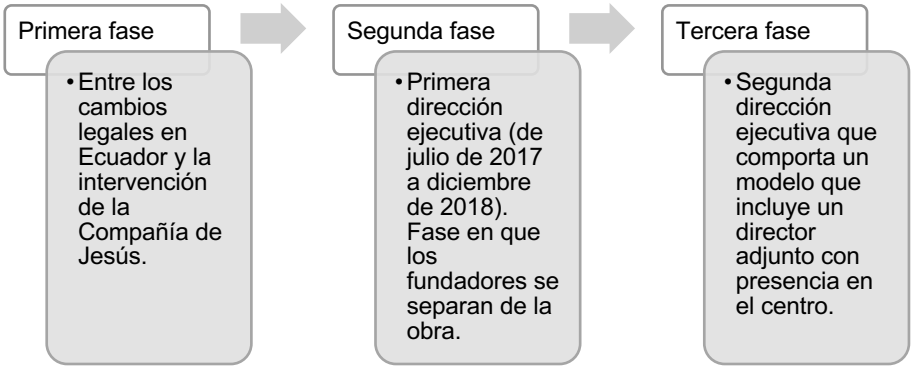
[96] Esto se extiende al hecho de que algunas palabras pueden ser similares a los conceptos que aquí se trabajan, aunque su significado en el uso cotidiano pueda ser distinto.

[97] Si bien se ha manifestado oralmente que es política institucional la lucha por la erradicación del trabajo infantil, es importante decir que aún no existe ningún documento oficial al respecto, aunque "se está elaborando uno" (Rani, comunicación personal, 15 de abril de 2020)

años, y un "nuevo modelo" que responda a las exigencias que les plantea la realidad actual.

Por tal razón, antes de explicar las diferentes facetas que tiene la disputa que se genera en el marco de este proceso, es importante definir dicha transición, y, de alguna manera, ubicarla temporalmente. Esto será útil en la medida en que facilitará posteriormente el análisis concerniente a la ubicación de los actores en uno u otro lado de la disputa, o bien en alguna de sus variaciones. A partir de la información y de los diálogos llevados a cabo con los actores de la organización, esta transición tendría al menos tres fases, que me atrevo a esquematizar de la siguiente manera:

Figura 8. Fases del proceso de transición en el CMT



Nota. El esquema fue elaborado tomando en cuenta el modo en que los actores se refieren a los momentos del proceso.

En el curso de los espacios de diálogo, entrevistas y trabajo de cartografía social desarrollado al interior del CMT, los actores suelen ubicarse en alguno de estos momentos, o hablar desde un posicionamiento en relación a los mismos. Así, por ejemplo, el cambio de la legislación ecuatoriana y las consecuencias que dichos cambios provocaron en el CMT, se presentan como importantes y significativos, tanto a nivel documental (CMT, 2018c), como en presentaciones relacionadas a la obra[98]. O bien, se habla usualmente de las

[98] Antoni Carreras, presenta la cuestión legal como un punto relevante en la transformación de la organización, en una conferencia titulada Innovacción Social en el Centro del Muchacho Trabajador, el 10 de julio de 2018 en las Jornadas de Estudio Interdisciplinario llevadas a cabo en la Universidad Católica en Quito.

"direcciones" que la obra ha tenido en estos momentos, matizando los momentos y quiénes han estado al frente de las mismas.

Claro está que es difícil definir fechas exactas para estas fases, y, de hecho, es clave afirmar que la transición aún no llega a su fin -por lo que el esquema podría completarse con puntos suspensivos-. Sin embargo, sirvan para hacerse una idea del modo en que los actores perciben este periodo y en cómo hablan del mismo, considerando a esta división como una cuestión estrictamente metodológica y explicativa.

La primera fase de la transición comprende, entonces, todo el cambio legal que se produce en el país, a partir del cambio de Constitución en el año 2008. Algunos momentos serán relevantes para la obra, puesto que obligarán al CMT a cambiar algunas de sus prácticas, y a cuestionarse el futuro de la obra. Por ejemplo, la expedición de la nueva Ley de educación intercultural bilingüe (LOEI), en 2011, y su reglamento en 2014, impedirán al CMT el otorgamiento de certificados artesanales o la continuidad de programas de educación inconclusa. Asimismo, y como se ha manifestado, el Código de trabajo expedido en 2012, hará hincapié en garantizar los derechos de los trabajadores y el Código orgánico integral penal de 2014, considerará la promoción del trabajo infantil como un delito.

La segunda fase corresponde el tiempo de la dirección ejecutiva de julio de 2017 a diciembre de 2018. Sin embargo, considerando la coordinación del proyecto de fortalecimiento institucional (julio 2016-julio 2017), podríamos extender el periodo un año antes. Durante este tiempo se darán dos de los cambios más significativos para los trabajadores del CMT, por un lado, el cierre de la sede ubicada en el barrio de La Marín, y por otro la salida de los fundadores. Esta "salida" no se dará en los mejores términos. Al interior del centro, algunos trabajadores hablarán de "destierro", otros reconocerán que aquella se da en un momento oportuno, pero que no se llegó a cerrar el ciclo concluyendo esta fase con una fuerte tensión entre diversas personas al interior y exterior del centro. Lo cierto es que el padre John Halligan y la madre Miguel Conway iniciaron una nueva fundación al sur de la ciudad de Quito, denominada "Familias trabajadoras felices por el cambio" junto a ocho antiguos miembros del CMT. En la página web de la misma (FFT, 2018) pueden observarse los mismos programas, *slogans* y valores del anterior modelo de la obra, así como el nombre de algunas personas que trabajaron allí hasta un determinado momento.

La tercera fase de esta transición corresponde a la actual gestión del CMT, es decir, desde diciembre de 2018 hasta la fecha (2020), tiempo en que el que cabe destacar la inclusión de una nueva figura en el terreno denominada "dirección adjunta", cuya tarea será la de apoyar en la planificación estratégica. Esta figura de director adjunto resulta particular en el CMT, puesto que usualmente corresponde al vínculo entre las obras y la Compañía de Jesús, y la suele ocupar un sacerdote jesuita, no necesariamente como trabajador a tiempo completo. La intención de la Compañía es tener mucho más trabajo desde el terreno, y, de alguna forma, más presencia, fortaleciendo algunas de las áreas que pueden resultar problemáticas y que requieren más atención. La descripción de todo este proceso resulta significativa en la voz del mencionado director adjunto:

> Entendí que había una fase de transición compleja, unas condiciones también objetivas y subjetivas delicadas, en cuanto a la salida de los fundadores, que marcaban mucho el clima laboral; marcaban mucho la proyección de la organización a futuro y sí, me pareció un reto interesante y además una posibilidad de servicio muy estimulante. La transición me… o sea, llegué a la institución en un momento donde además habían algunas condiciones particulares: habían venido de un proceso de desvinculación de personal, estaban también en trámite otros procesos y todo eso sí marcaba un clima complejo, de no saber cuál iba a ser la situación mediata; había también una trayectoria de tener muchos, digamos, diálogos a partir de rumores de criterios o de formas de ver que daban cuenta que no se había asumido, digamos, la transición como una necesidad de cambio para la sostenibilidad. O sea, no todos estaban convencidos que habían sido necesario hacer un cambio para ser sostenible, no todos los cambios fueron comunicados adecuadamente, hubo poco diálogo, poca comunicación, creo que mucho partía de los recelos o de las susceptibilidades que marcaban el hecho de la salida de algunas personas y de los propios fundadores y no había sido del todo participativo; no todos habían logrado dar su opinión sobre los cambios que se habían dado; entonces, habían todos estos factores ahí mezclados (Tome, entrevista, 16 de enero de 2020).

Sus palabras permiten dibujar el escenario en el que se encuentra el CMT en el curso de la tercera fase de transición, en la que él mismo entra en escena. En ella se habla de diversas condiciones, refiriéndose a las cuestiones que afectan a los trabajadores de la organización, tales como: la salida de los fundadores, los procesos de

desvinculación de personal, los rumores, la imposibilidad de asumir el cambio, la poca comunicación y participación, y la poca oportunidad para opinar en relación a este momento concreto. Todas estas condiciones van dibujando diferentes disputas y posicionamientos que dan cuenta de la heterogeneidad de la organización y, de hecho, muestran también un tipo de posicionamiento en un momento concreto de la transición. Por ello, será importante, en el marco de este análisis, definir una disputa que englobe estos diferentes aspectos, tal y como se explica a continuación.

De la disputa respecto del futuro

Como se ha manifestado ya, la disputa no es una cuestión cerrada, en tanto, por sí misma, no permite comprender la forma en que los actores se posicionan, dado que cada uno de los sentidos tiene tras de sí distintas voces y, por ende, posicionamientos que a veces son más o menos neutrales -o que simplemente responden a situaciones concretas que los actores están pasando-. Así, es necesario considerar múltiples variables en consonancia, además, con la concepción de imprevisibilidad de la acción (Boltanski, 2014; Lemieux, 2018) que se asume en esta investigación, y que permite comprender que, aun cuando existe cierta estabilidad en lo que los actores piensan y hacen, esto nunca puede verse de modo absoluto.

Por esta razón, considerando las disputas como una cuestión inconmensurable, se ha seleccionado una con un carácter abarcador, o que posibilite analizar las mismas, tomando en cuenta un eje del cual se desprenden distintas variables. La disputa más específica, pero al mismo tiempo, más amplia, solo puede comprenderse en medio de la pregunta que se hacen los mismos actores respecto de ¿qué futuro es el que le espera a la organización? Los sentidos de la misma podrían leerse entonces: entre el modelo que queda atrás y que, de alguna manera, sobrevive en las iniciativas de sus fundadores, y un nuevo modelo que aún se va delineando y construyendo en medio de nuevos diálogos, de nuevos consensos, pero sobre todo de nuevos sentidos.

En la primera fase de la transición esta estuvo motivada por los diferentes cambios en el marco normativo, en la segunda, por la salida de los fundadores y por la incertidumbre laboral en relación a la intervención al centro, y en la tercera, por la inclusión de una nueva figura al interior de la obra, y por las nuevas orientaciones emanadas

desde la curia jesuita. Es en torno al modo en que los diversos actores responden a la pregunta respecto del futuro que se va gestando una disputa que, de modo general, se basa en las diferentes posibilidades a las que la misma organización se ve enfrentada en estos momentos de su historia.

Con estas acotaciones, valga definir la disputa en relación al futuro inmediato de la obra, y a considerar al menos dos grandes posibilidades o sentidos, que en la voz de sus actores tienen que ver con: construir una obra de carácter "social" (es decir orientada al apoyo a familias en situación de vulnerabilidad), en las que uno de los servicios más importantes es el escolar, y que podríamos empatar en la historia con la idea del CMT como un espacio de salvación; o bien, construir una obra educativa (un poco más formalizada) cuya particularidad sea la de ofrecer diferentes servicios a las familias de las y los estudiantes, y que deviene de la idea del CMT como una "obra en transformación". Estas dos alternativas marcan un poco el camino a recorrer, y diferentes posicionamientos que no siempre son manifestados por los actores como tal, pero que se encuentran presentes en las diferentes acciones que la obra va tomando.

A continuación, algunos elementos relativos a esta disputa, en los que se ponen de manifiesto algunas variantes, situaciones e implicaciones, que se suman a los elementos que la configuran.

Tabla 7. Elementos que configuran la disputa en el espacio de transición.

	CMT, espacio de salvación	**CMT, obra en transformación**
Idea fuerza	Construir una obra social con fuerza en lo educativo	Construir una obra educativa con servicios para las familias
Características	Por un lado, mantener varios de los programas del modelo anterior vinculados a valores de carácter moral. Por otro lado, construir una propuesta completamente nueva que defina el rol determinante de la familia.	Por un lado, contar con una escuela que atienda a las personas más vulnerables y excluidas, fortaleciendo lo que se tiene. Por otro, caminar hacia un CMT que se convierta en el "San Gabriel de los pobres"[99].

[99] La expresión se entiende en el contexto, dado que el colegio San Gabriel es una de las obras educativas más importantes de los jesuitas en la ciudad de Quito, o al menos la más representativa. De modo general, está orientada a la clase media alta, y es vista en la ciudad como un espacio de configuración de las élites quiteñas. "San Gabriel de

Problemática	Este sentido está sostenido por el área social, la cual tiene límites de sostenibilidad al depender de financiamiento externo.	Las dinámicas educativas implican una mayor adaptabilidad de los trabajadores a desarrollar una misión contextualizada que siga enfatizando la labor con familias.
Implicaciones	La cuestión social y el manejo de la misma, no está explícitamente normado, por lo que este camino implica menor estandarización.	La cuestión educativa está normada y estandarizada, y la escuela en el CMT se ajusta a las medidas emanadas desde instancias externas.

Tres cuestiones podrían argumentarse en la selección de esta como disputa central, desde la que se desprenden los diferentes posicionamientos y variantes:

La primera, es que, con la salida de los fundadores y la intervención de la Compañía de Jesús al CMT desde 2016, se deja por sentado que el modelo anterior debe cambiar. Si bien esto genera también una diversidad de posiciones al interior del centro, se trata de una cuestión que no se pone en discusión, dado que existen diferentes elementos que obligan a la obra a caminar en una postura determinada.

La segunda es que, en el marco del proyecto de fortalecimiento que lleva a cabo la Fundación CRISFE del Banco del Pichincha, con el CMT, cuyo objetivo se expresa en los siguientes términos: "Contribuir a la reducción de los niveles de exclusión social en Ecuador a través del fortalecimiento institucional del CMT que le permita mantener una oferta pertinente, atractiva, adecuada al contexto actual y sólidamente financiada" (CMT, 2018b), se lanzaron dos consultorías, una en 2018, y otra en 2019, para reflexionar precisamente: el modelo de atención a las familias por un lado, y el modelo de educación por otro.

La tercera cuestión tiene que ver con el hecho concerniente a que las acciones y decisiones relativas al CMT, no siempre se encuentran definidas entre uno u otro de estos caminos. Así, al interior del centro la naturaleza del mismo depende en realidad, de las circunstancias. El peso de la escuela es muy grande en la obra, lo que

los pobres", una expresión comúnmente manifestada al interior del CMT, expresa una crítica a la mirada que busca convertir la obra en un espacio similar o al menos muy alineado con la perspectiva de este colegio. Esto se visibilizará en distintas esferas como la social, la educativa o la pastoral, como se verá en las siguientes secciones.

permite definir incluso la aceptación de las familias por el hecho de tener hijos en edad escolar, aunque para los donantes extranjeros, que no financian centros escolares, sea necesario hablar siempre de una obra social de familias.

Como detalle, en relación a este último punto, en la página web de la Compañía de Jesús en Ecuador, el CMT aparece tanto en la lista de obras sociales, como en la de obras educativas. En tanto obra social aparece con el siguiente texto definitorio:

> El Centro del Muchacho Trabajador – Una familia de familias- (CMT) es una organización basada en valores, que busca el crecimiento del ser humano en su más íntima esencia y, desde allí, la superación de la marginalidad y la pobreza como una instancia de apertura y búsqueda de oportunidades, de educación, de cohesión familiar, de dignidad, de exigibilidad de derechos y de concreción de una auténtica ciudadanía. El CMT tiene a la persona como sujeto de la acción, trabajando con ella en el lugar en el que está, partiendo de su realidad y de su cultura (Jesuitas Ecuador, 2020a).

En tanto obra educativa, por su parte, con el siguiente texto:

> La posibilidad de que un niño trabajador se desarrolle y encuentre un futuro promisorio pasa por el desarrollo de su familia como un todo. Con el centro infantil, educación inicial, básica, técnica y de adultos hacemos realidad el principio del **"aprendizaje a lo largo de toda la vida"**[100] que se da dentro y fuera del aula, en la familia, en el trabajo, en el juego, en la participación y reflexión. Se juntan niños, jóvenes y adultos que estudian, juegan, trabajan y aprenden en todos lados… unidos música, deporte, biblioteca, computadora, estudio, trabajo, juego, nutrición generan espacios de desarrollo individual y colectivo (Jesuitas Ecuador, 2020b).

Cuando se habla del CMT como una obra social, se pone énfasis en la cuestión de los valores, y en la idea de "superación de la marginalidad y la pobreza", mientras que al hablar del CMT como una obra educativa, se enfatiza la idea de "aprendizaje a lo largo de toda la vida", explicitando que se trata de un centro en el que cada uno de los miembros de la familia, tiene acceso a algún tipo de educación que le garantice un mejor desarrollo orientado a un futuro promisorio.

[100] Negritas en el texto original

Así, los diferentes elementos que componen las disputas al interior del CMT, pueden leerse a partir de esta proyección de la obra a futuro, y los sentidos que se configuran en cada uno de estos espacios definirán en gran medida la concepción que asuman cuestiones como la educación, el trabajo o la familia. Las lógicas respecto de mantener algunas de las actividades relacionadas a los valores morales del primer modelo, o bien a construir una cuestión completamente diferente se corresponderán también con el peso que se le dé a cada uno de estos escenarios posibles, definitorios de la disputa.

Esto tendrá implicaciones importantes a nivel del modo en que se gestiona la organización pues, por un lado, las políticas de la Compañía de Jesús determinan gran parte de lo que acontece al interior del centro, y por otro las instancias del Estado que se encargan de garantizar el cumplimiento de las políticas públicas, como, por ejemplo, al Ministerio de educación, tienen su rol decisivo en lo que concierne a la vida de la obra educativa. Las lógicas de estandarización se irán definiendo en virtud del sentido que exista en uno u otro espacio de la disputa, puesto que al ser obra social ésta tendrá un peso menor que al definirse del todo como una obra educativa.

Por último, cabe manifestar que ambos sentidos, aquel que se ha denominado aquí como "lugar de salvación", y aquel que se ha denominado "obra en transformación" tienen ciertas características que podrían ser leídas como variables de la disputa. Esto se verá posteriormente en los órdenes políticos en los que los actores se ubican, manifestando de algún modo, su propia respuesta a la posibilidad de futuro de la organización. Con ello podemos pasar al análisis de las actitudes y a las ciudades (*cités*) conforme a la perspectiva que nos ofrece la sociología pragmática.

(B) Los actores se ubican en una posición

Se han definido dos diferentes sentidos, tratando de agrupar en ellos las diferentes disputas que existen en medio de la transición en el CMT. Con ellos se ha tratado de dibujar las perspectivas de futuro que tiene la organización y algunas de las respuestas concretas que tienen los actores respecto de las mismas.

El primero de estos sentidos se caracteriza por la intencionalidad de llevar a la obra a construirse como una obra social cuya fuerza radique en lo educativo. Al interior de esta mirada se

podrían caracterizar, primero, mantener los programas anteriores vinculados a los valores morales, y segundo, construir una propuesta completamente diferente que permita cuestionar, incluso, el nombre mismo de la organización, como lo muestra la siguiente entrevista:

> … creo que el nombre no nos dice mucho, ni nos ayuda mucho. Yo creo que marcó una época, marcó una trayectoria, pero yo creo que es pertinente en este momento evaluar, mirar y revisar técnicamente el tema del cambio del nombre. O sea, no se pierde de base, no se pierde el fundamento, ni lo que fuimos, pero el momento es otro. Yo creo que no nos ayuda el tema del Centro del Muchacho Trabajador ahora, porque (…) aquí no hay niños *trabajadores*. (Sanni, entrevista, 4 de febrero de 2020).

Este sentido se encuentra, de entrada, con la problemática de sostener un área que, en definitiva, es la que menos garantía ofrece al CMT, dado que las personas que trabajan en el área social y que se ocupan de los servicios para las familias están sostenidas por financiamiento externo. En el caso de que este financiamiento se agote, y se requiera despedir trabajadores de la obra, son ellos quienes estarán primeros en la lista, lo cual los coloca en una situación de permanente incertidumbre[101], desde el momento en el que inició la transición. Sin embargo, de cara a la misión histórica de la obra, este sentido es el que les representaría mayor coherencia, aunque ello pueda significar menor eficiencia. Las lógicas de la estandarización se verían confrontadas al cambio constante de las familias y a la movilidad social que el mismo CMT sea capaz de generar.

El segundo sentido, por otro lado, comprende la idea de llevar al CMT a convertirse en una obra educativa cuya particularidad radique en el hecho de ofrecer servicios de carácter social, añadiendo un *plus* a la obra, que solo puede entenderse como "mejor educación". Dentro de este sentido, una idea reiterativa es que el CMT debe buscar atender a los más vulnerables fortaleciendo lo que ya tiene, y evitando todo tipo de exclusión, otra es que la forma de operar en el campo educativo debe ser tal que permita convertir a la obra en una escuela de mucha calidad, medida básicamente, por sus resultados.

[101] En los diferentes diálogos con algunos trabajadores del CMT manifestaban su demanda de justicia en términos de qué tan seguros estaban de cara al futuro, básicamente comparando la situación de los educadores quienes eran vistos como imprescindibles.

La problemática con la que se encuentra este sentido es la de tener que sobrevivir, con una misión que exige adaptaciones regulares, en medio de un campo que está sobre manera normado por medio de la estandarización, a más de ubicar los esfuerzos de sus actores en generar más y mejores espacios educativos. Por ejemplo, la apertura del bachillerato técnico en el año 2018-2019[102], puede ser leída como un esfuerzo por llevar la obra hacia el campo educativo, aunque ello signifique más gasto en personal, de dinero que lamentablemente no se posee.

La tensión entre estos sentidos, aunque aparentemente superada con las políticas que emanan del directorio o de la misma Compañía de Jesús, solo se van resolviendo en el camino de modo un tanto utilitarista. Ello hace que se permita mirar la disputa como una cuestión aún presente, que coexiste con el interés por definir un camino específico para la obra. De esta manera, puede leerse el hecho de que frente a los donantes externos el CMT sea mostrada siempre como una obra social, ya que esto les permitirá garantizar financiamiento. Mientras que, a nivel interno, la escuela se ha convertido en un referente de la obra, al favorecer un esquema mucho más organizado y al permitir un cierto beneficio respecto de los elementos ya existentes a nivel estatal, como, por ejemplo, de los protocolos:

> Aquí ha habido tensiones durante el curso: trabajo social y DECE[103]. Lo que tiene más peso en el CMT es la escuela. Frente a un chico conflictivo, lo que aplica es abordar el protocolo del MINEDUC y fuera, no hay ningún mecanismo para trabajar con ellos. En la propuesta social debe haber un trabajo articulado entre DECE, Trabajo Social, Pastoral (Rani, reunión general, 26 de julio de 2018).

De esta manera puede delinearse una disputa signada por la heterogeneidad de los actores, quienes a su vez dan cuenta de la heterogeneidad de los sentidos de la disputa. Esto es significativo pues aquellos no deben entenderse en ningún caso como asuntos cerrados,

---

[102] El bachillerato técnico fue la respuesta del CMT para continuar manteniendo los programas técnicos y asegurar educación hasta el bachillerato para los hijos de las familias.

[103] El DECE es el Departamento de consejería estudiantil, una instancia que exige el Ministerio de Educación (MINEDUC), en los centros educativos, y cuya función es garantizar el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes.

sino móviles, al no tratarse de cuestiones cuya gramática de acción se muestra reificada. En cada uno de estos sentidos, definidos a la luz del trabajo empírico, podrán visibilizarse muchas más variables de las mencionadas, lo cual enriquece las alternativas de posicionamiento.

Lo que sí les es común, de modo general, es que aquellas surgen de diferentes dispositivos que, en su momento, favorecieron su existencia y evolución. La pregunta por el futuro de la organización que podríamos colocar en la base de los posicionamientos de los actores es, de hecho, producto de aquellos, por lo que, previo a la definición de los órdenes políticos en que se ubican los actores, valga mencionar brevemente algo sobre el dispositivo que destaca en todo este proceso, es decir, el proceso de modernización.

Los cambios a nivel país, desde la última Constitución en 2008, representaron para el CMT un rápido proceso de adaptación, pues muchos de los programas que existían en el mismo lo hacían gracias a la existencia de normas que lo permitían. Algunas cuestiones que destacan en este sentido son: el cambio en relación a lo educativo, que les exige la contratación de docentes titulados, introduce el DECE y establece nuevas reglas para la titulación; el cambio en lo relación a lo laboral, que les exige las mínimas condiciones de trabajo para todos, afiliación al IESS, y edad mínima de jubilación; y el cambio en relación a la visión sobre la mendicidad y el trabajo infantil considerados ahora como "trata de personas"[104].

En tanto dispositivo, la modernización que introduce estos cambios, tiene tras de sí un poder vinculante como bien señala Foucault (Foucault, 2012) en el sentido de que moviliza a las personas en función de sus propias dinámicas, pero también habilitante dado que favorece la acción movilizando las propias capacidades de los actores para producir nuevos caminos. Es evidente cómo los procesos de modernización han obstaculizado a la organización delineando los caminos por los cuales se han visto obligados a caminar, al tiempo que les coloca en una situación particular en la que pueden reinventarse.

[104] Importante mencionar que anterior a estas normativas el CMT funcionaba como muchas organizaciones en el Ecuador, definiendo asuntos de modo menos formal. Por ello, por ejemplo, muchos de los actuales promotores familiares son personas sin estudios superiores (antes no se requería título de tercer nivel en un trabajo de esta naturaleza).

De actitudes a órdenes políticos

La tensión entre los diferentes sentidos, previamente delineados, visibiliza una serie de actitudes concretas en los actores, las cuales pueden categorizarse en virtud de las ciudades de Boltanski, y que permiten dibujar algunas gramáticas de acción concretas en medio del espacio de esta particular organización. Considerando la diversidad de las mismas, cabe decir que las que se presentan a continuación no son ni las únicas ni las más importantes, aunque quizá sí las más visibles en relación a la disputa que se ha puesto en el centro del análisis. El dispositivo de modernización evidencia las asimetrías de los actores al interior de la organización -y por supuesto, de ella en relación al Estado-, al destacar tanto la capacidad de decidir como de negociar ciertos aspectos específicos relativos a los puntos mencionados: la educación, el trabajo y las visiones sobre el trabajo infantil y la mendicidad.

Por otro lado, el hecho de volcar la mirada sobre ciertas actitudes, léase, acciones concretas o modos de ser en relación a una determinada situación, favorece el principio de simetría que renuncia al desarrollo de análisis que determinen quiénes tienen la razón y quiénes no, en medio de un grupo de actores. La agencia que tienen las personas que forman parte del centro y que cotidianamente están cruzándose en medio del día al día de lo que ocurre en su interior ha de tratarse entonces como tal, y en ningún caso podrían ser consideradas absolutas.

Es importante, sin embargo, volver siempre sobre los dos sentidos que se han colocado en el centro de la transición en el CMT, puesto que ellos permiten entrever de algún modo los órdenes políticos más amplios que están en juego en el marco de todo este proceso de transformación, motivado como se ha manifestado, por el dispositivo de modernización.

Sin embargo, es importante indicar que no podríamos considerar que cada uno de los sentidos se ubica en uno o dos órdenes políticos de manera cerrada, puesto que estos dependen de las situaciones específicas en que se movilizan los actores y se posicionan al interior del CMT. Por lo tanto, de modo general podría considerarse al primer sentido alineado un poco más a la ciudad cívica, aunque en él son notables también elementos de la ciudad doméstica e industrial. Por su parte, el segundo sentido se presenta mucho más ligado a la

ciudad industrial, aunque ello no quiere decir que elementos de la ciudad doméstica o la cívica no dejen de estar visibles en él.

Esto implica considerar que en cada uno de los sentidos coexisten determinadas maneras modo de comprender el bien común, desde el cual se justifican posturas y acciones. Esto es lo que se pretende visibilizar con la lectura de las actitudes que aquellos demuestran al interior del CMT en el marco de la situación más amplia de la transición, considerando, además que materialmente diferentes objetos permiten a los actores movilizarse entre distintos mundos (Boltanski & Thévenot, 1991). Estas actitudes ejemplifican cada uno de los órdenes en los que se instalan los actores, dado que las mismas no podrían considerarse únicas o cerradas. De este modo, se explican a continuación los órdenes políticos aludiendo independientemente de los sentidos en los cuales aquellos son más visibles y presentando ciertas actitudes que en el cotidiano de la organización, dan cuenta de los mismos.

Tabla 8. Órdenes políticos presentes en la transición en el CMT

Órdenes políticos	**Actitudes**	**Idea fuerza**	**Justificaciones[105]**	**Actores**
Ciudad doméstica	Añoranza	Todo lo que se realizaba antes de la nueva administración era mejor para las familias. El CMT era la familia más grande del mundo (CMT, 2014) Los fundadores de la organización son ejemplo para la familia del CMT.	"Se deben retomar algunos servicios que se han dejado de lado" "Antes esto era mejor" "Los fundadores fueron desterrados"	Varias familias, algunos trabajadores del CMT, estudiantes, promotores familiares.

[105] Basado en expresiones de los actores en el curso del trabajo de investigación-acción-participativa.

Ciudad cívica	Esperanza	La obra es de carácter social y el centro de acción de la misma es la familia en su conjunto. La misión del CMT es la de sacar a las familias de la pobreza.	"No puede dejar de trabajarse con las familias para sacarlas de la pobreza" "La obra debe adaptarse"	Dirección del área social, algunos trabajadores y familias, oficina de la curia jesuita, voluntarios, representantes de C4WF.
Ciudad industrial	Búsqueda de eficiencia	La organización debería funcionar como un reloj, y la escuela es lo más importante en ella.	"El área educativa y sus instancias deben rendir cuentas, son objeto de auditoría" "Existen otras organizaciones que hacen lo mismo y de las cuales las familias se benefician" "Tenemos que tener aliados estratégicos"	Dirección ejecutiva, DECE, dirección del área educativa, algunos trabajadores. Dirección adjunta, representante de C4WF, curia jesuita.

Es importante recalcar que las actitudes, ideas y discursos expresados en relación a los órdenes políticos que se visibilizan en el marco de la transición en el CMT no agotan el universo de las que existen en medio de los actores, más aún cuando aquellos poseen capacidades y respuestas imprevisibles. Esto quiere decir que no se trata de actitudes únicas presentes en el CMT, sino que algunas más visibles permiten considerar la pertenencia a un determinado tipo de orden político. Así, por ejemplo, en la ciudad doméstica, uno podría hablar de la tradición que pesa sobre el CMT, de las resistencias por abandonar un modelo, e incluso de las generaciones de familias que se han formado allí. Lo mismo se puede manifestar de las otras ciudades, explicadas con mayor detenimiento a continuación.

1. La ciudad doméstica en el CMT

En la ciudad doméstica el principio superior común, es el de la subordinación jerárquica, misma que se relaciona con el vínculo paterno, la tradición y la proximidad. La idea de grandeza en esta forma de concebir el bien común es la de la posición de las personas en medio de una cadena de dependencias personales. En esta destacan además la lealtad a la autoridad y las relaciones de confianza.

En el caso del CMT cabe mencionar que una de las cuestiones relativas al primer sentido tiene que ver con el sostenimiento del modelo que ha servido de base a la organización por casi cincuenta años. Pese a que formalmente, el "padre y la madre de la gran familia del CMT" (CMT, 2014) ya no se encuentran en ella, coexiste con las actuales personas a cargo, una suerte de presencia que solo puede comprenderse a la luz de las acciones que, de alguna manera, favorecieron a quienes hoy trabajan en la organización. Dan cuenta de este orden político, el hecho de concebir al CMT como una familia, y de comprender la situación actual, añorando algunas de las actividades y servicios que por la coyuntura se han ido eliminando.

Figura 9. Mapa del CMT representado por un conjunto de actores

Nota. El mapa fue elaborado en distintas fases, considerando algunos elementos priorizados por los actores al interior del CMT.

En el mapa de la Figura 8 pueden observarse, por ejemplo, cuestiones que las familias expresan como ausentes, respecto del modo en que los fundadores manejaban la organización. Si bien el mapa no resulta del todo claro, es importante indicar que el mismo es el resultado de una serie de procesos de construcción y de relecturas por parte de diferentes actores. El mapa fue inicialmente elaborado a lápiz por algunos docentes y representantes de las distintas áreas, por lo que la versión final resulta difusa en relación a los espacios. Luego, fue actualizado por un nuevo grupo de trabajadores, en un primer momento de interpretación, y finalmente analizado por algunas familias en el curso de una de las reuniones de las mismas.

En su versión final destacan algunas expresiones que permiten vincular la perspectiva de los actores a aquella relacionada a la ciudad doméstica, expresiones del tipo:

- Familias: antes había y hoy no hay recreación (bajo la palabra cancha).
- No hay área de odontología (junto a consultorio médico).
- Se prestaban libros (bajo la palabra biblioteca).
- Más disciplina, falta de respeto entre alumnos (junto a aulas de bachillerato).
- Hay hombres y mujeres en los baños y no hay ese respeto como antes. Fuman en los baños (a la derecha de baño).
- Faltan toallas y orden (sobre la palabra comedor).

Algunas de estas expresiones están vinculadas a servicios que existían anteriormente pero que por diferentes situaciones fueron eliminados, tal es el caso del servicio de odontología, o del préstamo de libros. Otras muestran algunos puntos concretos que hoy se consideran ausentes, como la recreación de familias, y otras muestran la añoranza de la disciplina que comportaba el anterior esquema de trabajo, lo cual permite vincular además esta ciudad a las relaciones que se suelen tejer en el espacio educativo. Complementando este mapa con los diálogos mantenidos con los actores, resalta el hecho de que la añoranza responde a que los fundadores de la obra se han alejado de la misma, aquellos vistos como guardianes de una determinada tradición, pese a que, en términos reales, muchos de los problemas que existieron en el

proceso de transición existían precisamente por el mal manejo de ciertas situaciones al interior del CMT[106].

> Yo creo que también fue un cambio fuerte porque resulta que tal vez el padre estuvo toda su vida, más de cincuenta y cuatro años. Entonces la gente, a él lo tomaba como papá. Él era nuestro papá y la madre nuestra mamá. O sea, lo sentíamos así desde los trabajadores, *tonces* (…) cuando hubo un cambio, la transición sí fue difícil. Primero conocer a los nuevos, en ese tiempo al Señor Andrade, era el nuevo jefe. Entonces fue duro, especialmente para mí, porque no le conocía. Ponte al padre ya le tenías tú confianza, o sea, incluso le decías "Padre, tengo esto, me voy", y "Ándate". No había problema (Chinfo, entrevista, 14 de mayo de 2019).

Es posible mirar aquí el modo en que se consideraba al Padre y la Madre, así como el deseo por mantener algún tipo de relaciones, ahora más difusas. Si bien, el tiempo va permitiendo que los trabajadores del CMT se acoplen a las nuevas dinámicas, aún muchos de ellos luchan por sostener un modelo que para muchos otros resulta caduco. En el ámbito de lo educativo es posible mirar el modo en que se considera la labor de las y los docentes o de los psicólogos al interior de la obra, dado que aquellos favorecen un mejor tratamiento y acompañamiento de las y los estudiantes en relación a sus problemas más específicos. De ahí que espacios como los que favorecen los voluntarios que se incorporan año a año al CMT resulten de mucha importancia para estos y para quienes dirigen la obra educativa.

2. La ciudad cívica en el CMT

La ciudad cívica tiene como principio superior común a los colectivos, colocados ellos por encima de la cuestión individual. En esta ciudad, la grandeza se mide desde la representatividad, y la pertenencia de los colectivos al espacio público. La igualdad y la solidaridad pueden considerarse un tipo de relaciones elementales que

[106] En perspectiva crítica, este reclamo responde a una nueva ciudad, la industrial, y permite acentuar en el análisis de la disputa. Por ejemplo, la cuestión del manejo de préstamos al interior del CMT, que no opera como entidad bancaria trajo problemas económicos y legales a la obra, cuestión que, por supuesto, solo era conocida por sus autoridades.

se sostienen por el tipo de manifestación que se pueda desarrollar, en este caso, desde la acción colectiva.

Al interior del CMT esta idea tiene mucho peso, dado que busca definir la disputa en relación a la capacidad que pueda tener el mismo centro de responder a su propia misión. Una idea reiterativa en muchas reuniones de trabajo era que un nuevo modelo debería ser capaz de lograr lo mismo que el anterior, esto es hacer que un amplio porcentaje de los egresados tengan movilidad social y puedan salir de la pobreza, tal y como la evaluación del centro del año 2007, mencionaba en sus respectivos informes (Calle, 2007). Con esta idea, por ejemplo, se lanzaron las diferentes consultorías para proponer un nuevo modelo de acción, más en línea con los tiempos actuales:

> Es necesario que la consultoría parta de algunas preguntas que son parte de la reflexión actual del CMT, y que implican un cambio en el modo de llevar adelante el mismo: ¿A qué perfil de las familias sirve el Centro?, ¿Cómo mejorar los servicios y programas que brinda el CMT para transformar la vida de estas familias?, ¿Cuál debe ser la propuesta de atención integral a las familias?, ¿Qué rol debe cumplir cada actor institucional en su relacionamiento con las familias?, ¿Cómo y en qué apoyarse con otras instituciones?, ¿Cuál es el perfil de egreso de las familias del CMT?, ¿Cuáles son las herramientas necesarias para el acompañamiento a las familias participantes? (CMT, 2018b).

Poniendo a la familia en un plano central, el CMT se preguntaba en el fondo ¿Cómo hacer para que las familias del CMT salgan de la pobreza? La búsqueda de este objetivo, está ligado a la intención de la obra de responder a un contexto en el que se muestra del todo necesario. Así, aunque al interior es conocido que existen muchas otras instituciones que hacen una misión similar a la del CMT y de las cuales las familias se benefician, una cuestión importante a resolver es cómo favorecer este objetivo, pensando en las familias que más necesitan. El reconocimiento de la obra tendría que estar entonces, vinculado a la grandeza del mismo, en torno a la ciudad cívica.

Una idea importante en este sentido es que la misión del CMT se expresa en términos de empoderamiento, y que se asume que las diferentes acciones, servicios y actividades deben superar las lógicas de asistencialismo que pueden ser un riesgo en este tipo de organizaciones. La idea, para el CMT es que familias puedan

desarrollarse por sí mismas "en base a sus propios derechos, haciendo que ellas se tornen en protagonistas de su propia vida, y que manifiesten su propia voz" (CMT, 2018a). Este colectivo denominado familia es el que agrupa al actor más importante al interior de la obra, concepto que además asume la existencia de los trabajadores, vinculando a las personas no solo por filiación, sino por afiliación (Kaës, 2016).

Uno de los espacios en que es más visible este orden político es en el área de pastoral, en la que existe también el constante debate entre el desarrollo de muchas actividades (que podríamos conectar con una ciudad industrial) y el favorecimiento de experiencias de espiritualidad, ligada mucho más a este tipo de ciudad, cuando se considera que cada persona posee una dimensión espiritual que hace falta atender, y cuando desde esta área se atienden aspectos que van mucho más allá de lo meramente religioso:

> Por ejemplo, iniciamos con la pastoral de la mujer, que tuvo acogida en un inicio, pero luego se fue diluyendo y tenemos que ir creando algo más, que va más allá de una oración. La pastoral de la mujer lo que pretende es que las mujeres se empoderen y se valoren a sí mismas, descubran qué está sucediendo a su alrededor, sobre todo en su espacio familiar y que descubran ese gran potencial que tienen para: primero, poner límites sin violencia, porque la idea no es que se cumplan los roles, se cambien los roles, sino que es poner límites sin violencia, poder expresar lo que sienten y lo que piensan dentro de sus propios espacios familiares que no lo hacen y, obviamente, reconocer que Dios nos ama como somos y por eso nos creó mujeres *también ¿no?* (Rezna, entrevista, 31 de octubre de 2019).

Una idea reiterativa, además, en esta área es el hecho de aportar desde la espiritualidad a la concepción de cada uno como un sujeto de derechos, que pueda, por lo tanto, luchar por ellos, desde el lugar en el que se encuentre. No es casual que uno de estos centros sea la mujer dado que muchas de ellas sufren violencia intrafamiliar o de otro tipo de abusos, por ejemplo, laborales. El CMT ha podido ser una mano amiga en este asunto, y se ha preguntado sobre la posibilidad de contar con un departamento de apoyo en términos legales o en una bolsa de empleo. Cuestiones, todas ellas que dan cuenta de la forma en que la ciudad cívica se torna visible tanto desde el sentido del CMT como un lugar de salvación, como concibiendo a la misma como obra que debe

transformarse, y en la que dicha transformación no puede desentenderse de las experiencias religiosas.

Hay una diferencia entre la ciudad doméstica y la cívica en el CMT y es que, en el primero de ellos, es notable cómo quienes toman las decisiones pueden ser quienes tengan más poder de decisión, pero en el segundo, las acciones de las personas que trabajan directamente con las familias, son las que realmente pesan en la visión que aquellas tengan de la obra. Las asimetrías que se visibilizan respecto de estos dos distintos órdenes no siempre ponen a los jefes por encima de los subalternos, al tener estos, en tanto actores, posibilidad de dibujar la realidad a partir de sus propios actos. En el primer caso, la grandeza no define necesariamente el poder, pues el asunto requiere otras variables, mientras en el segundo, la grandeza define, en cierta medida el poder, al evidenciar en el trabajo cotidiano el modo en que el CMT en tanto obra pone efectivamente a la familia en el centro y actúa con el fin de aportar a la liberación de las mismas.

3. La ciudad industrial en el CMT

El principio superior común de la ciudad industrial es el de la eficiencia, misma que determina una escala de capacidades para definir la grandeza de quienes pertenecen a este orden político. Las lógicas que están en juego al interior de la misma comprenden la competencia profesional y las relaciones establecidas en base a lazos funcionales. Se comprenderá que en el CMT el hecho de caminar más del lado de la escuela que del de "la obra social", implica para la organización mayor eficiencia y organización.

Esta es, en general, una demanda constante de las personas que están a cargo de la obra, y en ella el área educativa representa un eje verdaderamente importante. La razón, es que las diferentes instancias que la componen están en mayor o menor medida normadas por otros estamentos, siendo uno de ellos la propia Compañía de Jesús, y otro el Ministerio de educación. Ambos ofrecen a la organización la posibilidad de trasladar su preocupación a otros campos, en la medida en que ellos ya se han preocupado de los asuntos más "formales". De ahí que la perspectiva de estandarización sea una constante en esta opción, lo cual acentúa el posicionamiento en este tipo de ciudad.

Sin embargo, en la práctica, esta opción está constantemente tensionada con las otras ciudades, puesto que las dinámicas de

estandarización representan también mayor trabajo para los trabajadores -quienes eventualmente trasladan sus esfuerzos al cumplimiento de tareas-, de cara a mejorar la eficiencia de la obra.

En mi primera entrevista con la coordinadora de psicología de la organización (en el DECE), por ejemplo, ella se quejaba de que parte de su trabajo era el de ejecutar labores de inspección, puesto que el centro no poseía una persona en este cargo[107]. Ello le copaba mucho tiempo pues lo consideraba una tarea muy importante, delegando gran cantidad de tareas en otra de las psicólogas. En cualquiera de los casos, ambas labores eran presentadas como resultados en forma de números:

> Aquí se hace un trabajo de acompañamiento y seguimiento cada 15 días. En el acompañamiento se conversa con los diferentes estudiantes, tengan o no dificultades. En el seguimiento, sobre todo en los estudiantes que están derivados: revisando los certificados para saber si han ido o no.
>
> Tenemos 35 estudiantes derivados a la UDAI. (…), de los 35 casos, tenemos 10 cupos para evaluación en Emilio Uzcátegui. De los 10 que se envió, 2 ya no están asistiendo. Entonces se pierden 25 casos[108]. En psicoterapia (psicología) 51 casos remitidos a la fecha (…), 5 casos de terapia de lenguaje, 2 casos a neurología (1 se registra porque ha ido a la atención). 4 casos en psiquiatría (Gota, entrevista, 5 de marzo de 2018).

En este ejemplo es notable la idea de estandarización, en la que, de hecho, el caso es aquel que sale de la norma, además es notable el hecho de que la tarea sea medida de modo cuantitativo, cuestión que no se ve, de ningún modo como algo negativo, sino como una muestra

[107] En Ecuador el "Inspector" es el profesional encargado del manejo de la disciplina de la obra educativa, esto implica tanto a estudiantes como a docentes. En el Reglamento a la Ley orgánica de educación intercultural, Art. 43., se norma que únicamente los centros educativos con más de 500 estudiantes pueden tener esta figura. El CMT la introducirá una vez que inaugure el bachillerato técnico y pueda cumplir con este requisito.

[108] Las Unidades distritales de apoyo a la inclusión (UDAI) son las encargadas de evaluar e intervenir cuando hay situaciones de riesgo en relación a necesidades educativas especiales. Como es un servicio estatal, tiene muchos estudiantes, pero el CMT envía algunos ya que los padres son de bajos recursos, además toda evaluación externa debe ser validada por la UDAI. El centro Emilio Uzcátegui cumple la misma función, pero es municipal.

de mejor calidad de trabajo, según expresiones de la entrevistada. En el marco de este orden político, en la medida en que el CMT pueda reportar resultados, no importa mucho que las labores centrales, desde el punto de vista de una ciudad cívica, queden sin desarrollarse. En una segunda entrevista, tiempo después, cuando ya se había contratado un Inspector, el contraste era ahora entre la carga administrativa y la posibilidad de llevar adelante "trabajo de terreno".

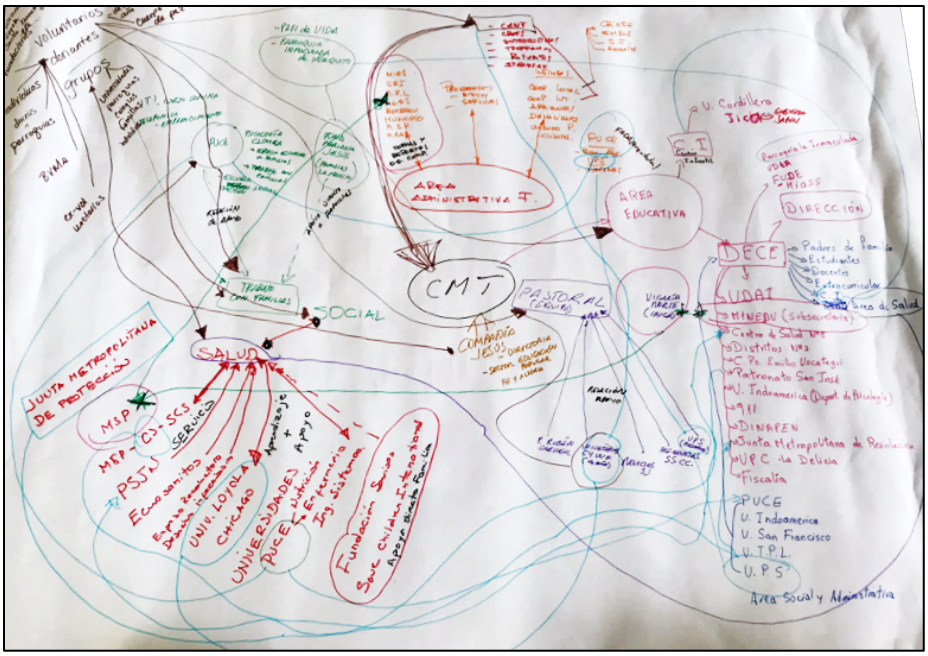
> La ventaja es que ahora ya contamos con un inspector que se encarga de todas estas labores de inspección. El DECE se organiza de manera más eficiente para cumplir con su función y su trabajo. Obviamente, eso implica que el DECE se torna más administrativo y es algo que a mí personalmente me aburre, sin embargo, lo hago. A mí me estresa estar frente a una computadora, obviamente tengo que planificar. Soy consciente, tengo que hacer los informes de implementación de los diferentes talleres, etcétera (…).
>
> Para mí es más importante el terreno o sea estar con la población porque me ve más cercana y de alguna manera empiezan a contarte cosas, (…) sin embargo, ahora ya estoy entre un -no quiero exagerar, pero-, por estos últimos días, estos últimos quince días un setenta (por ciento) administración y un treinta, territorio, por decirlo así. De ahí que casi a veces no me veían, incluso los profesores me dicen, "¿qué pasó Martita que ahora no le vemos?", porque antes me veían con más frecuencia y sabían muchas más, mucha más información (Gota, coordinadora del DECE, entrevista, 20 de noviembre de 2019).

El contraste de las entrevistas permite delinear la ciudad industrial al interior del CMT, desde un espacio concreto del ámbito escolar. Resulta interesante, desde el punto de vista del planteamiento de la grandeza de esta ciudad el vínculo que se hace en ellas entre la eficiencia y la conciencia. El trabajo que responde a una lógica signada por los resultados es visto como una cuestión no solo necesaria, sino que implica un cierto entendimiento de los actores, toda vez que subsiste la idea de que, a mayor eficiencia, mayor será la calidad de la educación y de la organización en sí misma. Desde otra perspectiva, esto nos permite vincular la acción al hecho moral (Boltanski, 2000a), al considerar el trabajo eficiente como una muestra de trabajo consciente.

Ahora bien, esta ciudad industrial se manifiesta en muchos otros actores al interior del CMT, dado que la eficacia de la obra está vinculada también a la capacidad de los actores de aprovechar las redes

que existen, en función de generar "alianzas estratégicas", contar con un mayor número de aliados favorecerá que la obra pueda sostener una misión que, básicamente, requiere dinero. Si bien la posibilidad de centrar todo en la escuela, e incluso de asociar la misma a la Red Fe y Alegría puede ser una posibilidad para el CMT, lo cierto es que no está en los planes de la obra descuidar a la familia. En el mapa de actores, redes y relaciones elaborado por diferentes representantes de las áreas (educativa, social, pastoral, administrativa), puede verse la diversidad de organizaciones con las cuales el CMT guarda alguna relación de colaboración:

Figura 10. Cartografía de actores, redes y relaciones del CMT



Nota. Una versión digitalizada del mapa, que puede facilitar su lectura, se encuentra en el siguiente enlace: https://onodo.org/visualizations/42396

La lógica de construcción del mapa fue que cada una de las áreas elaboraba su propia red, y luego las otras ampliaban esta o la vinculaban a su área por medio de nuevas líneas y tipos de relaciones Así, podemos ver en verde el área social; en naranja el área administrativa; en rosado, la educativa; en violeta la pastoral y en rojo, la salud. Destacan en el lado izquierdo superior del mapa todos los vínculos que se establecen en la obra gracias a la presencia de C4WF, y

la fuerza que tiene, a su vez, el DECE al interior del espacio escolar. La presencia del director general fue muy significativa en la construcción de este mapa, dado que él se convertiría posteriormente en el director ejecutivo de la obra. Su perspectiva de la obra ya siendo director acentúa aún más la lógica de proyectos y de eficiencia:

> Buscamos concretar un modelo de gestión institucional, el trabajar más ya a un nivel de orgánico funcional que nos permita también ya ir tomando decisiones. No es un primer momento que fue sobrevivir, que era un poco despedir a las personas, sino ya es evaluar. A partir de este orgánico funcional ir mirando qué necesitamos desde el área social, sí necesitamos obviamente una coordinación social, posiblemente una trabajadora social, necesitamos unos promotores sociales, pero hay que ir definiendo los perfiles. En la medida que sea posible es formar; capacitar, pero en casos que no haya cómo toca despedir y toca contratar personas que sí tengan un perfil (Sanni, entrevista, 4 de febrero de 2020).

Algunas palabras como "gestión", orgánico funcional" o "perfiles" muy relacionadas a la administración y a la gestión muestran el interés del CMT en caminar hacia modelos mucho más estandarizados y normados. Pese a que esto puede representar el despido de algunos trabajadores e inaugurar demandas de justicia al interior de la obra, es un sacrificio que, de algún modo, resulta aceptable y necesario para sostener el orden industrial.

(C) La organización puesta a prueba

El trabajo puede ser comprendido como una sucesión de pruebas en el sentido de que aquellas permiten confirmar una capacidad y por lo tanto hacer un juicio de valor, pero también en el sentido de que nos confronta a los límites de nuestra propia existencia (Perilleux, 2001). Si aplicamos esta premisa al trabajo de la organización en sí misma ¿podríamos decir que los diferentes hechos coyunturales que confrontan al CMT y le obligan a adaptarse son pruebas para la misma organización, quien finalmente se ve confrontada a decidir por lógicas más o menos estandarizadas?

Efectivamente, podemos decir que la adaptación es una prueba de fuerza, en el sentido que le otorga Boltanski (2017a), al modificar las pruebas previamente existentes desplazándolas. Así, si antes se

esperaba que la organización trabaje por la dignificación del trabajo infantil, al considerar el mismo como una cuestión real -y en cierta medida necesaria-, en un contexto como el ecuatoriano, aduciendo que por ende no se trata de eliminarlo, sino de favorecer mejores condiciones para su desarrollo; hoy se espera que la misma organización luche por erradicar el trabajo infantil focalizando ahora los esfuerzos en las familias.

Las acciones de la organización y de los actores, en tanto entes heterogéneos, responden de alguna manera a las pruebas que se le imponen en el marco de la modernización y que los orientan, bien por la vía de una obra social con una escuela, o de una escuela con una obra social. La misma identidad de la obra se pone a prueba dado que, al estar su misión íntimamente relacionada con la transformación social, en cualquiera de los casos, este será un indicador para considerar al CMT como una organización que sigue haciendo su trabajo.

Esto lo conocen los actores, para quienes trabajar en el CMT les representa un esfuerzo particular que va mucho más allá del vínculo laboral, y en el cual han sido formados desde que llegaron a la obra. Esto es importante considerarlo, pues, aunque dichos vínculos se expresan de diferentes maneras, tienen en general, una misma raíz. Con esto se quiere afirmar que aquello que podría ser una base significativa para la consecución de compromisos, termina expresándose de modos heterogéneos, y abriendo el campo para nuevas disputas. El caso del CMT es particular en este sentido pues los consensos que puedan surgir a la luz de la espiritualidad solo podrán sostenerse en la medida en que existan previamente ideas compartidas en relación a lo que la espiritualidad representa para los diferentes actores.

Un horizonte plural

Se ha hecho un repaso de las actitudes de los actores en medio de la disputa resultante del cambio introducido en el CMT, básicamente desde las nuevas lógicas del Estado y de la intervención jesuita en la organización. Sin embargo, cabe la pregunta por lo que mueve aquellas actitudes, es decir, por el "agente movilizador" o la raíz de las mismas. Para ello es importante considerar el principio de pluralismo, que implica abandonar la idea de la existencia de un nivel "profundo" que determina o maneja el nivel más superficial de la

acción y del juicio (Lemieux, 2018), así podremos comprender las pruebas a las que la organización y los trabajadores se enfrentan al comprender lo que se espera de la misma.

La heterogeneidad de las actitudes nunca podría ser del todo estable y uniforme, aunque es posible vincularla con algunas lógicas que circulan alrededor de los espacios en los que se desarrollan las acciones y relaciones. Es decir, al interior de la organización, esta multiplicidad de pequeñas acciones puede responder a concepciones particulares, convencimientos e incluso intereses. No exclusivamente y no de modo absoluto.

Valga recordar que se ha manifestado que una de las cuestiones más visibles de la transición es la tensión que se produce al mirar a la organización como una escuela y poner a la escuela en un segundo plano. Ahora bien, estos no necesariamente son los únicos sentidos que se debaten al interior del CMT, pero permiten dar cuenta de los mismos en medio de las relaciones que existen entre los actores. Pese a ello, es importante notar que muchas de las acciones no necesariamente comportan un sentido concreto, pues se desarrollan aún si carecen de él, y en la medida en que estén vinculados a un tipo de organización que en este caso se vincula a ciertos valores de carácter religioso (Mintzberg, 1979).

Sin embargo, los valores de base que aluden a estos diferentes sentidos, de modo más formal, se encuentran en la expresión de los horizontes que definen la misión de la organización. Estos permanecen abiertos a las múltiples posibilidades circundantes, en tanto están en constante cambio en medio de las interacciones y la adquisición de nuevos elementos de juicio y acción. La palabra "horizonte" resulta sugerente en la medida en que las otras organizaciones jesuitas la utilizan para referirse a sus propias identidades (Fe y Alegría Ecuador, 2016), lo cual en el CMT no resulta ajeno. Así, el Plan apostólico de la provincia ecuatoriana de la Compañía de Jesús 2017-2020, expresa como Horizonte Común:

> Queremos un Ecuador con sujetos activos en el desarrollo integral del país que incidan en la transformación de la sociedad desde los valores del Evangelio, sujetos compasivos y críticos, capaces de asumir su dignidad de seres humanos y de responder creativamente a los vertiginosos cambios del mundo.
>
> Queremos mostrar a un Jesús encarnado en una iglesia viva, comunidad profética y portadora de esperanza que se nutre de una fe

> contextualizada, adulta y práctica. Para esto necesitamos fortalecer el cuerpo apostólico para la misión.
>
> Somos una comunidad de amigos y amigas en el Señor que, inspirados en Ignacio de Loyola, queremos encontrar a Dios en el mundo, discernir su voluntad y llegar a las nuevas fronteras entre el evangelio y la sociedad a través de un testimonio coherente y pertinente, que produzca incidencia pública y cambios en las actuales estructuras deshumanizantes. (Plan Apostólico de La Provincia Ecuatoriana de La Compañia de Jesús 2017-2020, 2017)

En la redacción de dicho horizonte destacan dos elementos importantes: el primero es que, bajo una premisa de lealtad[109], la espiritualidad es vista, no como una cuestión lejana a la vida cotidiana, sino precisamente como algo que responde a las circunstancias y que se manifiesta en la cotidianidad; el segundo, es que se habla de una misión que debe incidir en la vida de otras personas, para transformar las "actuales estructuras deshumanizantes".

La idea de transformación permea los discursos cotidianos de muchos de los actores en el CMT, y en la actualidad se va haciendo un paso discursivo y se comienza a hablar de "empoderamiento". La premisa que se encuentra detrás de este cambio es que son las mismas familias las que tienen que adquirir los elementos para una mejor condición de vida, abandonando cualquier posibilidad de que el centro sea visto como un espacio de ayuda paternalista. De este manear lo expresa la "misión" de la obra al 2019:

> El CMT "Una familia de Familias", es una obra de la Compañía de Jesús que, mediante programas integrales de calidad, promueve el empoderamiento de las familias más vulnerables de niños, niñas y adolescentes de Quito para la construcción de sus proyectos de vida, a través del fortalecimiento de sus capacidades (Plan Estratégico 2019-2023, 2019)

Lo interesante de lo que se expresa aquí es que en los diálogos con diferentes actores tanto al interior como al exterior del CMT, todos manifiestan de una u otra manera este horizonte como base del trabajo que realizan, aun cuando aquel exige que el cambio sea de ellos y no de

[109] Se utiliza el término lealtad, como cualidad de respeto y fidelidad a los compromisos establecidos con otros. El término que en algunos casos es reemplazado por el de fidelidad hace alusión a uno de los valores comunes tradicionales del CMT.

las relaciones que pueden no ser las mejores o las más justas. No siempre con las mismas palabras, pero dejando constancia del carácter religioso que comporta su dinámica cotidiana, y de la pertenencia a una obra mayor, la cual es la Compañía de Jesús, misma que tiene unas características propias y que parte de un "carisma", en el sentido de una cierta identidad común a todos quienes son parte de ella[110].

La idea que se encuentra detrás atraviesa entonces una cuestión de mucha importancia ligada a la fidelidad que tiene un grupo de actores con otros y a la "incondicionalidad" que esto representa. Los actores, están de alguna manera comprometidos con la obra, de manera que lo que van desarrollando, decidiendo o haciendo, adquiere una dimensión mucho más amplia que, por ejemplo, la de trabajar en una institución y ganar un sueldo. Las pruebas a las que están expuestos los trabajadores en el CMT tienen una dimensión laboral y religiosa importante, que suele colocarse incluso por encima del salario o la vida personal, como en el caso de un trabajador que no pudo terminar su carrera y no podrá hacerlo en el futuro, pues gana el salario básico y no puede conjugar esta actividad con las exigencias del trabajo en la organización.

> Yo estudie la carrera de psicología clínica. Terminé la carrera, pero no hice mi tesis. O sea, egresé sí, pero no me pude graduar por la cuestión de que comenzaron a haber problemas, por la cuestión de tiempos y horarios. (…) Le contaría en confianza calladito de madre y padre porque mi trabajo en sí anteriormente era en la calle. Yo era supervisor de trabajo cuando el colegio era técnico artesanal, entonces, cuando yo le planteé a don Marco (porque yo primero hablé con madre Cindy y no me dio la oportunidad de estudiar, me dijo que no, que mi trabajo es muy complejo) (…) a escondidas me dio la oportunidad de poder coger un horario en donde podía, hasta que terminé todos los semestres, los diez semestres pero ya no pudieron más porque ya comenzaron haber problemas aquí en el centro (Arson, entrevista, 23 de octubre de 2019).

La identidad cristiana y jesuita que tiene la organización del CMT en su raíz, favorece una lectura pragmática de esta fidelidad en tanto el mismo se presenta de diferentes maneras según los actores.

[110] Tal y como se pudo constatar en el encuentro sobre acompañamiento dirigido a las y los trabajadores del CMT los días 27 y 28 de agosto de 2018, en la Casa San Ignacio de Loyola en Checa, cerca de la ciudad de Quito.

Más allá del plano de la subjetividad individual de cada uno, es necesario matizar que la evaluación de esta lógica resulta de las acciones que cada uno pone de manifiesto y de los discursos sobre los cuales sustentan las mismas. Paradójicamente, aunque las acciones difieran incluso radicalmente hasta tornarse contradictorias la base del compromiso es bastante similar, o hace eco de los mismos presupuestos.

Así, por un lado, la lucha constante de la coordinación del área social y de la pastoral, orientada desde los presupuestos de la teología de la liberación (Boff, 1978; Gutiérrez, 1972), lucha por construir una obra cuyo principio sea la "atención a los excluidos del sistema", de ahí que, en tanto obra social se centre en un trabajo que favorezca mejores condiciones "a las familias más vulnerables" (Trabajador del CMT, reunión, 6 de julio de 2018).

En la misma línea escuchamos a las y los docentes, a los promotores familiares y otros trabajadores de la obra cuya lealtad se origina en las mismas bases de lo religioso y de la espiritualidad jesuita que habla del trabajo como de una "vocación". Este discurso se expresa usualmente en términos de "no gano mucho, pero me siento contento" (Arson, entrevista, 23 de octubre de 2019), quizá de manera contraria a aquella lógica de contradicciones que explican Pagès, Bonetti, Gaulejac y Descendre (1992), cuando en medio de la entrevista uno de los trabajadores le manifiesta: "gano bien por un trabajo que no me agrada".

Por otro lado, varios actores consideran que el CMT debe tornarse una escuela de mucha calidad, al estilo de los mejores y más elitistas colegios jesuitas del país. Para ello, se introdujo en su momento uno de los proyectos pedagógicos emblemáticos de esta organización bajo el nombre de "Inovacción"[111], y una espiritualidad alrededor de la imagen de la Virgen de la Dolorosa, que en el Ecuador comporta, en la voz de otros trabajadores del CMT, una espiritualidad de las clases pudientes, además de estar relacionado a la pugna de la Iglesia por mantener el control educativo en medio del contexto de nuestra historia liberal (Herrera, 2010). Todo esto con el convencimiento de que ello exige el compromiso cristiano, ligado a la Compañía de Jesús, y orientado a la transformación de la vida de las familias.

[111] Se trata del proyecto de Inteligencias Múltiples desarrollado por la Hermana Monserrat del Pozo Roselló.

Sobre esta visión de escuela, la coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), por ejemplo, manifestó en una reunión que su trabajo era autónomo y que no podría seguir las orientaciones conclusivas -que facilitaban un mecanismo de aplicación del acompañamiento en la escuela-, dado que ella era auditada por el gobierno. La cuestión permitió visibilizar uno de los problemas más grandes al interior de la organización, como síntoma de la tensión existente en la misma, ya que bajo esta premisa se había separado a algunos estudiantes de la escuela, o se asumía que esto era lo adecuado en algunos de los casos más complejos de "jóvenes en conflicto con el código de convivencia". Además, se había excluido por diferentes razones a los "estudiantes indisciplinados", o a los que no contaban con el uniforme del centro, solicitándoles "amablemente" que no asistan, a la casa abierta[112], o bien a grupos enteros de paseos gratuitos y otras actividades organizadas por terceros (Trabajador del CMT, reunión, 6 de julio de 2018).

Este tipo de hechos y acciones, como puede verse, parten también de una lealtad particular vinculada a la idea de la escuela de "calidad", introduciendo aquí un nuevo actor de importancia, el Estado. La calidad, en este caso, es entendida como una fuerte valoración del cumplimiento de las políticas por parte del centro, y de resultados comparables con otras escuelas que tienen "mejores condiciones". Esto termina siendo deseable, aunque se tenga que excluir a quienes no lo garantizan (al menos desde aquella mirada de disciplinamiento y estandarización).

Resumiendo, la lealtad al interior de la organización favorece diferentes horizontes que se sustentan sobre la base de algunos discursos provenientes del Estado, de la religión o de la misma organización. Si bien, nuevamente no podríamos abarcar la totalidad de las posibilidades de acción que se desprenden de esta fidelidad, así como sus múltiples dimensiones o sentidos, pueden verse, al interior de la organización al menos las siguientes:

[112] La "Casa abierta" es el nombre que recibe en Ecuador la jornada en la que los estudiantes presentan sus trabajos y aprendizajes. En los centros educativos de Quito, se invita a este espacio a otros colegios cercanos, por lo que se convierte en un evento público.

Tabla 9. Diversas acciones surgen de una misma raíz, y definen horizontes plurales

Raíces: discurso religioso del cristianismo en sus diferentes formas; carisma de la organización a la que pertenece la obra, la Compañía de Jesús.	
Construcción de una escuela de "calidad"	**Construcción de una obra social inclusiva**
• Establece una mirada sobre la organización ligada al cumplimiento. • Genera exclusiones de quienes no aportan a que esta mirada se refuerce • Refuerza la idea de que el centro debe cumplir la ley aunque contradiga sus propias bases filosóficas.	• Establece una mirada sobre la organización ligada a la no exclusión. • Pone en conflicto a algunas áreas de trabajo. • Favorece una mirada sobre el trabajo que se muestra como "desinteresado"

Es importante manifestar que la lealtad a los principios que se consideran importantes, es la que moviliza las acciones y les otorga finalidades y razones de ser. Pese a que tenemos diversas raíces de esta lealtad, un grupo puede caminar pensando en cómo construir una escuela de calidad, otro, en la construcción de una obra inclusiva, volviendo de esta manera sobre la disputa que fue presentada en el apartado A.

(D) El compromiso fundado en las operaciones críticas

Hasta aquí, el caso del CMT ha puesto de manifiesto: 1) la existencia de una disputa, orientada por la respuesta que los actores tienen sobre el futuro de la organización, en un espacio de transición y de incertidumbre, 2), la existencia de diferentes órdenes políticos en relación a la posición que toman los actores en dicha disputa, y 3) la complejidad que representa el hecho de que los actores fundamenten sus posicionamientos en una base que resulta común a todos ellos, y que se encuentra en la espiritualidad. Esta última idea, permite considerar la necesidad de fundar el compromiso, no solamente en el consenso entre ciudades (Boltanski & Thévenot, 1991), sino en la intensidad que el mismo pueda tener (Thévenot, 2016), en este caso, al interior de la organización.

Sin lugar a dudas, la espiritualidad es un punto de apoyo significativo para la obra, dado que los vincula en relación a una idea común en el mundo. Ahora bien, para que esta pueda manifestarse en

un compromiso duradero tendrá que pasar de la lealtad (colocada en un primer nivel) que representa para la organización el valor más importante, a la incondicionalidad (nuevo nivel) que solo es posible tras una fuerte negociación, cuyos recursos tendrían que ser distintos que los del pasado. Así, el pasaje que se da de un régimen de acción a otro, comporta una suerte de complejidad y de intensidad (Thévenot, 2016), misma que debe ser considerada y que se muestra en este caso concreto.

En esta última sección del análisis se busca dar cuenta de estos diferentes niveles de compromiso que se ponen de manifiesto al interior del CMT en medio de las relaciones entre los actores. Es importante considerar que este compromiso al que se hace alusión hace referencia a la capacidad de los diferentes actores de llegar a consensos en medio de sus propias disputas cuando unos y otros se ubican en diversas ciudades. Así, por ejemplo, cuando en el CMT, el DECE se niega a cambiar sus dinámicas de trabajo manifestando que tiene que reportar al Estado todo lo que hace dado que se trata de una oficina que puede ser auditada (ciudad industrial), y el área social manifiesta que es necesario hacer modificaciones en estos procesos para responder mejor a la misión del centro (ciudad cívica), el consenso, manifestado en nuevas acciones, procesos a seguir y otros que pretenden instalar un nuevo régimen de acción de justeza, implica un "compromiso".

Por otro lado, se ha hablado de operaciones críticas de los actores considerando el principio de capacidad, según el cual las personas pueden modificar sus propios mundos y relaciones dado que cuentan con herramientas que aún nos son desconocidas, y que difícilmente se pueden predecir. La sociología pragmática busca recolocar la crítica en los mismos actores por lo que se entiende que ella comporta todos los esfuerzos que aquellos movilizan con el fin de que un reclamo sea considerado justo, y ascienda en generalidad (se politice).

Podría decirse entonces que el compromiso comporta el resultado de un consenso cuando aquel ha derivado de una crítica argumentada que ha alcanzado cierto punto de ascenso en generalidad. Este los lleva a admitir la necesidad de bajar un poco hacia la singularidad de la situación, misma que se encuentra en el origen de las disputas (Lemieux, 2018). Sin embargo, es importante, en el marco de este trabajo de investigación acción, como se lo manifestó ya en el

segundo capítulo, que aquellas operaciones críticas que los actores están dispuestos a utilizar, se "amplifiquen", en cierto modo, para alcanzar un punto en el cual sea posible mejorar las condiciones generales de los actores y de la organización en su conjunto. Si bien esto nos lleva a nuevas disputas, lo que se recoge en este apartado son aquellas estrategias que provienen de los compromisos y que comportan operaciones críticas particulares.

La crisis del CMT, que se ha explicado ya en las páginas anteriores, favorece distintos aprendizajes, y gracias a las operaciones críticas, se ponen en evidencia nuevos sentidos, y algunas alternativas que permiten ir consolidando una nueva visión en la organización. De este modo, los actores se reposicionan pasando de un régimen de acción de violencia (signado por la crisis y las diferentes vivencias dolorosas a la luz de los actores), a un régimen de rutina (que instala, de algún modo nuevas formas de relacionamiento basadas en los consensos existentes, y en los dispositivos desarrollados para sostenerlos).

Entre "ir a barrido" y el equipo técnico de atención a familias

La oficina del DECE en el CMT es uno de los espacios en que mejor se ha evidenciado la construcción de compromisos a partir de las operaciones críticas de los actores. Se trata de un actor con mucha fuerza en la organización de modo que muchas de las estrategias que se implementan para la atención de las familias solo se hacen en la medida en que exista un acuerdo con quienes forman este departamento. Esto no es casual, dado que se trata del espacio que, por su naturaleza, tiene más cercanía y relacionamiento con los problemas de las y los estudiantes.

> El año anterior tuvimos muy fuerte la situación de consumo, de consumo de sustancias, de droga en especial. (…) Sacamos muchas técnicas, la última fue **"hacer sombra",** es decir que nosotros poníamos los mil ojos y mil orejas en todo lado, pero era una forma de trabajar o de decir de nosotros, al menos de mi persona. Y empezamos a "hacer sombra" a los chicos que eran más vulnerables en esta situación y considero que hemos tenido avances significativos porque al momento actual no he tenido reportes en ningún espacio por situaciones de consumo (…).

> Bueno después de los mil ojos y mil orejas que tengo en el CMT, que era yo misma porque la verdad nadie me traía mayor información, -sino que era la forma de trabajarles a los chicos y a las chicas-, entonces después les dije "voy a ser su sombra" e incluso otro de mis términos, por ejemplo "**vamos a barrido".** (…). Barrido significa que nos vamos por todos los espacios y enseguida, cómo te digo, vamos viendo que todo se maneje, por decir, entre ciertos parámetros de convivencia sana y que los chicos no estén en algún desmán o situaciones mayores -por decirlo así-, porque tampoco queremos chicos perfectos, son chicos y bueno son términos que se me vienen, pero son solo de mi espacio yo no los generalizo esos los utilizo yo. Sí hay términos muy técnicos que de pronto vienen de otras personas, yo respeto mucho, pero a veces yo utilizo cierta terminología que me sirve para los chicos (Gota, entrevista, 20 de noviembre de 2019).

Es importante destacar en las palabras de la coordinadora del DECE dos puntos que son significativos. El primero son los dos términos que ella utiliza para referirse a las técnicas que ha implementado el DECE para hacer frente a los problemas que presentan las y los estudiantes: "hacer sombra" que significa ver y oír a los estudiantes (un ejercicio de seguimiento de los actores, pero orientado al disciplinamiento), y "vamos a barrido", que quiere decir que todo el equipo sale a hacer una tarea minuciosa de inspección. El segundo, es el hecho de que más allá de lo que estas técnicas nos dicen respecto del modelo de programas, recompensas y castigos que el CMT quiere dejar atrás, estos se justifican aduciendo a que el lenguaje que los nombra tiene un efecto positivo pues les acerca a las y los estudiantes.

Toda esta mirada del DECE, que tiene tras de sí el deseo de cumplir con las políticas venidas desde el Ministerio de Educación, se tensiona con la de otros actores, quienes se ubican en un diferente orden político. Así, era bastante común escuchar las críticas respecto de la visión de este departamento de quienes estaban en el área social o en la pastoral. En muchas ocasiones estos últimos aludieron a la importancia de contar con personas que tengan una visión similar, o lo que es lo mismo, a la necesidad de cambiar de psicóloga si es que eso permitía un manejo más consensuado de las situaciones problemáticas.

Ello dio pie a que se plantee colectivamente la existencia de un mecanismo de integración de las áreas que favorezca, al mismo tiempo, un tratamiento más colectivo de los casos que requerían atención, por

ejemplo, aquellos relacionados a drogas. El dispositivo se denominó Equipo técnico de atención a familias (ETAF), y da cuenta de las operaciones críticas desarrolladas en relación a la búsqueda de un trabajo más colaborativo.

> Esta instancia tiene el objetivo de instaurar un puente entre las diferentes áreas del CMT, asegurar la comunicación entre las mismas y producir un diálogo interdisciplinario para coordinar y diseñar las mejores estrategias para la atención de las familias en lo referente al caso. Así mientras el área social produce los lineamientos, las acciones y los programas generales del Centro para la atención, el equipo técnico sesiona en lo que respecta la problemática de las familias en su singularidad (CMT, 2018a)

En otras palabras el ETAF responde a dos cuestiones importantes: 1) generar un trabajo interrelacionado e integral con las familias, dado que muchas de las áreas que trabajan con ellas manejan la misma información y "saturan" a las familias con una serie de solicitudes, y 2) evitar que las decisiones respecto de ciertos casos particulares de "jóvenes en conflicto con el código de convivencia" se tomen unidireccionalmente y por una sola persona, reduciendo el riesgo de exclusión de algunas personas por causas disciplinarias.

Por supuesto, aquel sería recibido con resistencia al romper no solo con las lógicas más estandarizadas ligadas a protocolos sino con los sentidos que estos representaban. En el DECE se consideró que el mismo entorpecía su trabajo haciéndolo menos eficiente; en la Dirección, se aducía que la introducción de este equipo era tratar los casos por fuera de la ley, y el en Comité ejecutivo se cuestionó la capacidad de decidir de este equipo en torno a problemas que comportaban gravedad[113]. Así, la introducción de este mecanismo (instalado en la ciudad cívica) se confrontaba con la ciudad industrial.

[113] La intención aquí es mostrar al ETAF como el resultado de una serie de operaciones críticas, que finalmente se materializan en un tipo de coordinación, aunque este no es el único. Las protestas que se presentan contrarias a la naturaleza del ETAF no se sostenían en la realidad, pues en realidad hacían el trabajo más eficiente al favorecer información a todas las áreas, de modo que esta no tenga que repetirse, estaba en línea con la normativa vigente, y finalmente, no tenía capacidad de decisión sobre casos graves, para lo cual estaba el Comité de atención de emergencias, en el que participaba la dirección ejecutiva.

El ETAF significó también la búsqueda de un compromiso fundado en la idea del "trabajo en grupo", y bajo el presupuesto de que "entre todos se produce mejor" (Boltanski & Thévenot, 1991). En el curso de implementación del ETAF, poco a poco, fue notándose la utilidad del mismo, hasta llegar a instalarse finalmente en el área social del CMT incluyendo en él a todos los que tenían relación con las familias, aun siendo actores externos. En él se incluyó también a la docente responsable de las y los estudiantes de psicología que hacen sus prácticas en el CMT[114].

Poco a poco, las resistencias del área psicológica fueron mermando, al punto que en la actualidad la psicóloga manifiesta tener "esperanza" en el espacio, puesto que el mismo le permite trabajar más a fondo con las familias de las y los estudiantes que tienen algún problema. Reconoce, sin embargo, que no lleva todos los casos al ETAF y que hace tratamiento individual de algunos de ellos dependiendo de la naturaleza de las situaciones que tiene que atender (Gota, entrevista, 20 de noviembre de 2019). Ello nos lleva nuevamente a la pregunta por la fragilidad y la intensidad del compromiso.

En suma, la idea del ETAF provino de los mismos actores, quienes críticamente consideraron la necesidad de establecer algún mecanismo de trabajo colectivo que rompa con aquellos, más estandarizados. En la actualidad este equipo, que se reúne cada quince días continúa ejerciendo presión por que el tratamiento de los problemas familiares sean un asunto de todos. El área de pastoral, que se sigue consolidando al interior de la organización seguramente jugará un papel significativo en él, al representar, al menos en el ideal de muchos de los actores del CMT, aquel principio común que los une, el cual es la espiritualidad jesuita.

Otras operaciones críticas

Hasta aquí se ha mostrado al ETAF, y se lo ha presentado como un dispositivo que torna posible y sostiene un compromiso entre las dos diferentes perspectivas que coexisten al interior del CMT y que se ubican en los órdenes políticos industrial y cívico. Este puede ser un ejemplo, no solo de la posibilidad de establecer consensos al interior,

[114] Estudiantes de las Universidad de las Américas y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) hacen prácticas pre-profesionales en el CMT. La docente a la que se hace relación corresponde a la PUCE.

sino de la fuerza que tienen los actores cuando piensan sus propias problemáticas, cuestión a la que favoreció todo este trabajo de investigación-acción-participativa. Sin embargo, este no es el único, dado que, a lo largo de todo el proceso, fueron apareciendo pequeñas innovaciones a la luz de las reflexiones generadas al interior del CMT en los distintos espacios de investigación y de diálogo.

Otra de las acciones corresponde, por ejemplo, al equipo de "promotores familiares", que se define como un equipo de personas que puede estar más cerca de las familias y que cuentan con la legitimidad para hacerlo (Sanni, diálogo, 11 de marzo de 2019). Esta legitimidad viene del hecho de que se trata de algunas de las personas que han formado parte del centro desde hace mucho tiempo, y que, en su momento, eran los responsables del seguimiento de las familias. En general, se trata de personas que no cuentan con estudios universitarios lo que hace que no siempre se las considere aptas o capacitadas para un trabajo que implica no solo conocer a las familias sino poder aportarles elementos desde, por ejemplo, la psicología o el trabajo social.

Los promotores, sin embargo, tienen muy buena voluntad para el trabajo, siendo uno de los equipos que tiene que trabajar los días jueves en la noche o los días sábados para poder desarrollar las reuniones con las familias. En este marco, se estableció un espacio de reuniones con el equipo de promotores, de cara a trabajar con unas fichas de trabajo, cuya lógica implicaba, para ellos, formarse en algunas temáticas de identidad, derechos y ciudadanía, para luego replicar dichos temas en las reuniones con las familias.

En la práctica, estos pequeños espacios, no fueron únicamente formativos, sino que pusieron algunas problemáticas sobre la mesa de discusión. En alguna de estas reuniones, la pregunta que surgió entre ellos, más allá de la pertinencia del tema y del tratamiento del mismo, era cuál de ellos podría venir el día sábado para la reunión. Es importante indicar que estas se desarrollan durante toda la jornada de la mañana, y concluyen, usualmente, con una eucaristía.

Entre las familias que asisten el día jueves y las que asisten el día sábado suman un aproximado de 60, es decir un 40% del total de las familias que forman parte del centro. Ello lanza a la cuestión de ¿qué tan obligatorio es asistir a las jornadas para las familias?, pero además a ¿qué tan relevante es venir un sábado a trabajar?, a sabiendas que ello implicará para los promotores menos tiempo con sus propias

familias. Algunas cuestiones respecto de si son ellos o no los que deben desarrollar las jornadas de formación surgieron también desde este espacio, pero en cualquiera de los casos, pequeñas reacciones de inconformidad fueron volviéndose visibles, vinculadas a la inestabilidad que les provocaba, además, la crisis en la transición del CMT.

Así, es notorio ver que estos momentos de formación, que por sí mismos podrían dar luces sobre otro compromiso entre la ciudad doméstica (la tradición respecto de quiénes acompañan a las familias con legitimidad) y la industrial (la necesidad de establecer mecanismos para que los promotores sean mejores en sus trabajos), genera nuevos reclamos de justicia, cuando aquellos se confrontan con la incertidumbre que atraviesan en medio de la transición y la necesidad de hacer un trabajo que anteriormente estaba motivado por la "incondicionalidad" a unas personas concretas, garantes de una tradición anterior.

Estas operaciones críticas, ponen a discutir dos cuestiones a todas luces relevantes y, por ende, exigen nuevos compromisos. Ahora bien, en cierto punto, algunos de los mecanismos que se utilicen para consensuar resultarán contraproducentes para algunos actores, dado que ello puede significar pérdida de lealtad. Por ejemplo, disminuir las reuniones de los sábados o eliminarlas podría ser leído como una mejora de los derechos laborales de los promotores, pero también como una pérdida del trabajo vinculado a las familias -lo que representa que el trabajo no se está desarrollando como debería-.

> Lo que les proponemos a los padres ahora es que no vengan cada semana a una sesión que se repite jueves y sábado, sino que las sesiones van a ser solo los *jueves* cada cinco semanas. Cada cinco - seis semanas porque tenemos algún feriado, alguna cuestión, entonces a eso se les pide a los padres compromiso (…) Los sábados hemos eliminado la misa, hoy es un espacio más que nada de integración, se mantiene la olla solidaria. Bueno a todo esto te comento que ese esquema lo hemos iniciado desde la semana anterior porque estaba pensado iniciarse a inicios de octubre, pero con todo el tema de los paros hemos perdido semanas[115] (Rani, entrevista, 22 de octubre de 2019)

[115] Se refiere a los 13 días de paro nacional que se dieron en Ecuador a partir de un decreto que eliminaba el subsidio a los combustibles, en el mes de octubre de 2019.

> Ir consolidando más el tema de por dónde tiene que ser nuestra atención a las familias. (…) Están talleres de, por decirte de belleza, carpintería de confecciones, metalmecánica, de panadería, pero están sin uso y sin que se nosotros planteemos oportunidades claras de decir "todos los sábados", que es lo que he dicho: *"todos los sábados debe haber aquí procesos de capacitación*". Los que sean ¿no? Que si es de panadería, que si es de mermelada, que si es de belleza, de lo que sea, pero tiene que haber permanentemente oportunidades de capacitación aquí y todos los sábados (Sanni, entrevista, 4 de febrero de 2020).

En el contraste entre estas dos ideas puede notarse el surgimiento de nuevas disputas que provienen de demandas de justicia desarrolladas a partir de un tipo de orden político (el doméstico), que hace uso de las operaciones críticas de los actores, y que exigen nuevos compromisos. Como se ha indicado antes, aunque aquello estuvo sustentado en procesos de formación, la situación particular permite ver cómo la necesidad de ser eficientes y de responder a las familias traslada la acción, de manera sutil, hacia un régimen de violencia, visible en el hecho de que los promotores no tengan opción respecto de trabajar en sábado.

A estas experiencias se podrían sumar muchas más cuestiones para denotar cómo las diferentes dimensiones del cambio van generando ciertas actitudes y síntomas al interior de las mismas personas que trabajan en la organización. Por supuesto, también en las familias, las y los estudiantes, las y los voluntarios y las y los mismos directivos. Incluso, al interior de la cúpula jesuita quien tuvo que lidiar con el problema de una carta masiva, enviada a un aproximado de 4000 donantes norteamericanos que enviaron "Padre" y "Madre" para que no se financie el CMT, en el marco de las disputas por su continuidad. Esto generó una visita del provincial de esta orden religiosa en el Ecuador a Estados Unidos para tratar de paliar la situación, y una cierta crisis interna, debido a los términos en los que estaba redactada la misma.

Sea el caso del ETAF, de la formación de los promotores familiares o de los conflictos concernientes a la salida de los fundadores, es importante notar la función del todo significativa que tienen las operaciones críticas de los actores, en tanto aquellas pueden devenir en resistencias, en demandas de justicia, o en la construcción de mecanismos de trabajo que pueden ser significativos no solo para

los actores sino para la propia misión. La búsqueda de compromisos es, en este sentido, la mejor alternativa para reducir la violencia que comportan algunas de estas disputas.

Sobre el proceso de consolidación

A lo largo del análisis efectuado conforme a la metodología propuesta en el capítulo dos, orientada a movilizar en la misma, tanto los principios como los conceptos de la sociología pragmática (Barthe et al., 2017; Boltanski, 2009; Lemieux, 2018), se han puesto de manifiesto al menos cuatro ideas de particular importancia. Ellas permiten comprender el modo en que los actores de la organización Centro del Muchacho Trabajador se han posicionado en una crisis concreta y han manifestado tanto críticas como compromisos.

Una de estas ideas es que, al empujarse a la organización a una transformación no prevista, en la que tienen que modificarse no solamente las prácticas sino la naturaleza misma de la obra, aparece una serie de disputas en las que se luchan por sentidos concretos de cara a superar lo que los actores mismos han denominado "una fase de transición". Dado que estas disputas son diversas se ha partido de una de ellas más, en virtud de lo reiterativa que aquella resultó en el marco de la investigación, y dado que permite agrupar otras, siendo esta la de hacer camino hacia una obra social en la que la cuestión escolar resulte un servicio más, o la de caminar hacia la construcción de una escuela que tenga el plus de ofrecer servicios sociales.

A partir de esta disputa, y de la misma crisis que favorece el salto a regímenes de acción de violencia al interior de la organización -en tanto la misma idea de modernización le exige un cambio a todo nivel-, se han puesto de manifiesto algunos ordenes políticos relacionados a los posicionamientos de los actores en torno a estas disputas. Si bien, aquellos no podrían leerse como una cuestión absoluta y, de hecho, van delineándose en la medida en que lo facultan las situaciones concretas, se han considerado las ciudades doméstica, cívica e industrial. Algunas actitudes de los actores sobre distintos cambios han permitido ubicar a los mismos en estos órdenes en los que la tradición, el colectivo, o la eficiencia se constituyen en los principios de bien común.

Posteriormente se ha considerado la prueba que la organización debe pasar, para continuar respondiendo a la misión o a lo que las

familias esperan de ella, esto en tanto las lógicas del pasado favorecieron que el CMT se vuelva una obra referencial cuyo aporte permitió que muchas personas salgan de la pobreza. Poner a prueba la identidad exige volver sobre aquello que resulta común a los actores en el CMT y que se puede poner en la base de múltiples gramáticas de acción al interior de la organización, aun cuando aquellas resulten contradictorias. La espiritualidad (carisma jesuita) se vuelve significativa pues opera como una suerte de raíz, y, por lo tanto, favorece el compromiso. Sin embargo, más allá de ella se juegan al interior de la organización ciertas lealtades a personas, ideas o sentidos, que requieren ser negociados para sostener el compromiso.

De esta manera se responde a la pregunta planteada para este trabajo y se muestra el modo en que una organización educativa, en este caso el CMT, enfrenta un contexto particular de violencia signada por sus propios procesos de transformación. Teniendo como eje, algunas de las operaciones críticas de los actores, se han visibilizado algunas de las posibles alternativas para hacerle frente a estas situaciones, como dispositivos de sostenimientos del compromiso, aunque las mismas requieren aún de procesos de politización.

Capítulo 4

Entre el "rodar gas" y la acción pedagógica: el caso de la escuela fiscomisional Padre Aurelio Elías Mera de Fe y Alegría

Cerca de la frontera de Ecuador con Colombia, en el cantón Eloy Alfaro de la provincia de Esmeraldas, se encuentra la parroquia rural de La Tola, lugar al que pertenece la escuela fiscomisional Padre Aurelio Elías Mera de Fe y Alegría (en adelante La Tola). La escuela cuenta con 210 estudiantes divididos en 7 grados, 9 docentes (todas mujeres salvo un profesor) y dos trabajadores encargados de las cuestiones administrativas y de la limpieza. Desde la oficina regional un acompañante visita la escuela al menos una vez cada mes con el fin de asesorar en los diferentes proyectos educativos que las y los maestros llevan adelante[116].

Dada la posición fronteriza en la que se encuentra la escuela, se trata de un contexto en el que muchas cuestiones cotidianas giran alrededor del tráfico (especialmente de gasolina)[117], pese a que oficialmente las familias se dedican a la pesca, la agricultura y el cuidado del hogar. Incluso las y los niños apoyan a sus familias en el comercio ilegal de combustibles con lo que ellos conocen como "rodar gas"[118] afectando así a sus relaciones con el espacio escolar. Por supuesto, esta misma situación vuelve a La Tola un excelente caso de estudio puesto que permite analizar la relación entre la acción educativa y las dinámicas propias de un contexto de violencia.

En el siguiente capítulo se analiza el caso de esta escuela y su contexto y se argumenta que las acciones que tienen lugar en ella se sobreponen a las tensiones existentes entre el Estado, el Movimiento

[116] Normalmente existe una persona para el acompañamiento pedagógico y una para el pastoral, pero en el caso de La Tola, es un solo trabajador.

[117] El Ecuador mantiene una política de subsidio de combustibles desde 1974, lo cual hace que sus precios se reduzcan en relación a los otros países de la región. Esto permite sostener la economía de familias de clases populares y medias que dependen de este tipo de subsidios, aunque, ciertamente motivan el tráfico de gasolina en las fronteras.

[118] Se trata de llevar grandes tanques de gasolina hasta el muelle, donde son embarcados en pequeñas lanchas hacia la frontera colombiana.

de educación popular "Fe y Alegría" y los actores de esta. La consideración de la acción como una cuestión plural resulta relevante pues visibiliza el modo en que se movilizan determinadas capacidades con el fin de enfrentar las situaciones complejas que se viven día a día dentro y fuera de la escuela.

En el primer apartado se retomarán algunos elementos abordados ya en el primer capítulo, con el fin de explicar, de mejor manera, las tensiones que representa, para los actores, el hecho de pertenecer a una organización como Fe y Alegría, inserta en un contexto de violencia. Los detalles de esta relación y del modo en que la red y la escuela desarrollan su trabajo educativo solo podrán ser comprendidos en el segundo apartado en el que analizan las diferentes formas de acción, manteniendo las cuatro fases del proceso metodológico y analítico y la coherencia con los principios de la sociología pragmática. Estos elementos son: A) Partir de las disputas, B) Distinguir los dispositivos, C) Poner a prueba la realidad, y D) Amplificar las operaciones críticas.

(A) Al tratarse de una escuela, la disputa que se evidencia aterriza en el plano pedagógico, es decir, en el que concierne al interés de las y los educadores por llevar adelante procesos de enseñanza y de aprendizaje (Fenstermacher, 1997)[119]. Al ser un espacio marcado por situaciones contextuales ligadas al narcotráfico, al tráfico de gasolina, a la delincuencia, y la drogadicción, esta disputa se extiende a la capacidad que tengan estas y estos educadores de vincular su acción con la resolución de conflictos cotidianos. Ello lleva a considerar las visiones que se tienen tanto de lo que significa "educar", como de lo que implica ser un "educador" o educadora en medio de este espacio en concreto.

Así, la disputa se traslada a las tensiones que existen en torno a estas visiones en tanto las mismas buscan definir la acción pedagógica enfrentándose al mismo tiempo al modo en que las y los educadores la llevan a cabo. Cabe mencionar que Fe y Alegría, como organización de educación popular, sostiene un discurso oficial que posiciona al educador como un sujeto que transforma, lo cual choca, en la práctica, con las dinámicas de estandarización que provienen de la misma

[119] En el ámbito de la pedagogía es importante considerar que, si bien se suele hablar comúnmente de un solo proceso de enseñanza-aprendizaje, en realidad se trata de dos procesos diferenciados, al ser el uno motivado desde el exterior y el otro desde el interior de la persona.

organización y del Estado. Como se ha argumentado en el primer capítulo, esta mirada merma la capacidad de acción de las personas en situaciones improvistas o en contextos específicos como el descrito.

(B) El dispositivo de mayor relevancia, al tratarse de una escuela es, por supuesto, el de la educación. En medio de ella se vuelven visibles las formas en que aterrizan los discursos que pretenden normar la acción pedagógica, aunque esta solo será definida por las y los mismos educadores en el momento en que la llevan a cabo. Para comprender y ampliar los órdenes políticos en los que los actores se mueven, se aborda en esta sección los regímenes de acción, en la perspectiva de la sociología pragmática, visibilizando la cotidianidad de los actores y el modo en que viven y enfrentan situaciones de violencia cotidiana. Además, se integrará a este análisis el hecho de que las ciudades en que se mueven los actores coinciden con aquellas previamente presentadas al hablar del CMT.

(C) Con el reconocimiento de que la acción es una cuestión que los mismos actores van definiendo en medio de sus prácticas, y que rompen con criterios que pueden ser externos e impuestos, como aquellos provenientes de la estandarización, se analiza la forma en que el contexto pone a prueba a las y los educadores modificando la definición misma de lo que hace un enseñante. Se trata, en definitiva, de un actor de mucha relevancia en la medida en que va asumiendo diferentes roles según la circunstancia vivida, utilizando, muchas de las veces, su propio criterio para la acción, aun cuando las tensiones, toda vez presentes, impidan el reconocimiento de su labor, más allá de los explícitamente normado.

(D) En medio de estas tensiones, son ahora ellas y ellos quienes ponen a prueba la realidad y al sistema mismo que los cobija en el plano educativo y pedagógico, pues utilizando el criterio de la realidad vivida, cuestionan la forma en que se norma la escuela desde fuera, modificando, aún sin permiso, las lógicas subyacentes a la práctica escolar.

Las diferentes estrategias desarrolladas por aquellos hacen que oscilen entre el miedo que representa para ellas y ellos el hablar de las situaciones asociadas a la violencia y la posibilidad de enfrentarla utilizando los mecanismos que tienen a la mano, es decir, las aulas de clase. De esta manera, se aterriza en las estrategias utilizadas por los actores, valga decir las y los educadores, considerando de un modo particular lo que aquellos denominaron “contextualización curricular”,

estrategia con la cual buscaron definir ellos mismos los criterios de acción pedagógica, modificando la normativa estandarizada del currículo escolar. En él trasladaron las situaciones particulares de violencia al espacio en el que aquellos podían garantizar una acción mucho más eficaz, aunque la pandemia de la COVID-19 los detuvo en los esfuerzos por desarrollar una sistematización de la estrategia, y continuar con este trabajo, al menos de modo "formal".

Este caso en particular permitirá cuestionarse, posteriormente, sobre el modo en que las acciones de las personas y el uso de sus propias capacidades críticas devienen resistencia. Esto se profundizará en el capítulo 5, aunque podrá comprenderse que la base de dicha reflexión se encuentra en el hecho de contemplar a diferentes educadores en sus esfuerzos por paliar la violencia cotidiana, cercana a ellos en medio de los espacios educativos.

Las diferentes expresiones de la "tensión"

El día 13 de abril de 2018, Javier Ortega, Paúl Rivas y Efraín Segarra, periodistas del diario El Comercio, fueron asesinados cerca de la frontera entre Ecuador y Colombia tras un secuestro llevado a cabo el 26 de marzo del mismo año. Esto mientras hacían un reportaje sobre "la escalada de atentados terroristas que sacudió esa región del país en tal período, particularmente ligada con la aparición de grupos armados ilegales colombianos que no aceptaron desmovilizarse en el marco de los acuerdos de paz entre el Estado de Colombia y las FARC" [120] (CIDH, 2019, p. 6).

En el contexto de estos acontecimientos a los que se suman ataques previos con explosivos al Comando de Policía del cantón San Lorenzo, tanto este como el cantón Eloy Alfaro, al que pertenece la parroquia de La Tola en la provincia de Esmeraldas, habían sido declarados en estado de excepción[121]. Ello hizo que toda la zona se

[120] FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia fue un grupo guerrillero colombiano que se desmovilizó en 2016 y se convirtió en un partido político. Algunos antiguos miembros de esta guerrilla, contrarios a la desmovilización, conformaron frentes como el Óliver Sinisterra, que se atribuyó el secuestro y asesinato de los tres periodistas.

[121] El artículo 164 de la Constitución del Ecuador manifiesta que "La Presidenta o Presidente de la República podrá decretar el estado de excepción en todo el territorio nacional o en parte de él en caso de agresión, conflicto armado internacional o interno, grave conmoción interna, calamidad pública o desastre natural". En el artículo 165 se

considere de riesgo y que los habitantes del país, en general, se hagan una idea muy negativa del lugar, aunque en La Tola están bastante acostumbrados al prejuicio y consideran, más bien, que en la actualidad la cuestión de seguridad ha mejorado mucho[122].

Pese a ello, situaciones como éstas, ponen en evidencia las tensiones en las que vive la población no solo en la parroquia de La Tola, sino en toda la provincia, cuestión notable en el evidente nerviosismo e impaciencia con la que se tratan ciertos temas, como, por ejemplo, el del narcotráfico. Esta no es, sin embargo, la única forma en que los actores de La Tola refieren a sus diferentes tensiones, pues la tensión implica también el modo en que los discursos provenientes del ámbito estatal y de la propia organización Fe y Alegría, representan fuerzas opuestas a las prácticas que llevan adelante los trabajadores de modo más específico en el ámbito escolar. De ahí que hablar de una tensión es traer a colación parte significativa de la vivencia de los trabajadores, al estar todo el tiempo conviviendo con lógicas que no responden a la realidad que se vive en el territorio.

Esto no es sino una vuelta a la idea central de este capítulo, en tanto evidencia la lógica que se pone en juego en medio de las prácticas de los educadores[123], quienes deben traducir una serie de discursos signados por el formato de estandarización, y vincularlos a su trabajo cotidiano, aun cuando aquellos resulten completamente lejanos a la realidad de esta parroquia costanera. Las fuerzas que implican tanto la estandarización como la contextualización se ven, sin embargo, subsumidas a las prácticas plurales que demuestran que no siempre estos discursos se plasman en la realidad tal y como son transmitidos, siendo que más bien "conviven" con aquellas formas en que los educadores los materializan.

A una escala mucho más pequeña, situaciones cotidianas que no se equiparan con el caso del secuestro de los periodistas, tales como

---

expresan las facultades del mandatario en este estado, entre las que se incluyen: traslado de la sede de gobierno, censura previa en los medios de comunicación, disposición de las Fuerzas Armadas y Policía, cierre de puertos, aeropuertos y pasos fronterizos.

[122] Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador prohibió los viajes de investigación durante este tiempo a toda la provincia de Esmeraldas, lo cual detuvo temporalmente el trabajo de campo en la zona. Pero al consultar con los habitantes de La Tola sobre la situación en el lugar, manifestaban que "todo estaba normal".

[123] En la sección C del segundo apartado de este capítulo se amplía el concepto de "educador" a la luz de los resultados del trabajo de campo.

riñas, maltratos de los padres de familia, peleas de las y los estudiantes y otros, se viven en medio de las calles de La Tola y llegan a la escuela de la mano de quienes forman la denominada "comunidad educativa", es decir docentes, representantes (padres y madres), estudiantes y ciertos miembros de la localidad. Aquellas, si bien no se mediatizan, comportan para la población situaciones de importancia mayor, dado que afectan a las relaciones habituales, razón por la cual son incluso ubicadas "geográficamente" por los actores quienes evidencian así, los espacios en los que la violencia se manifiesta de modo mucho más evidente, reforzando las tensiones y preocupaciones de los educadores.

Un caso particular, en ese sentido, es el del barrio "La Olla", conocido por los habitantes por ser el lugar de encuentro de diferentes grupos que se reúnen a consumir drogas, y en el que también se trafica. Este se ubica justo detrás de la escuela y sin ninguna otra separación que un cerramiento de alambres. En el patio se percibe claramente el olor de la marihuana que se consume en el lugar, y este es visto como un sitio de encuentro clandestino (personas que entran y salen) "de fumones y malandros" (Docentes de Fe y Alegría, diálogos en visita de campo, agosto de 2019)[124], lo cual, a los ojos de los educadores, da un muy mal ejemplo a los niños y se convierte en un fenómeno imposible de evitar.

Las respuestas provenientes, tanto del Estado como de Fe y Alegría, se vuelven insuficientes a este tipo de problemáticas, y dan cuenta de los límites del formato de estandarización al no ofrecer respuestas inmediatas y útiles a quienes desarrollan su labor educativa en este lugar. El contraste entre las dinámicas propias de una escuela y un barrio marcado por situaciones conflictivas resulta metafórico en la expresión de las tensiones que viven los habitantes de La Tola, en los dos sentidos aquí expuestos: como incertidumbre frente a las situaciones de violencia y como pugna entre estandarización y contextualización.

[124] En la visita a La Tola llevada a cabo en la semana del 1 al 5 de marzo de 2021, pasamos por el barrio La Olla y por una de las casas en que se daban estos encuentros. Esta se encontraba ocupada por una familia en condiciones deplorables. El docente con el que recorrí la parroquia me indicó que aquellos eran los dueños de la casa y que la habían vuelto a ocupar después de un buen tiempo de haber estado fuera del lugar.

El centro educativo al "final del asfalto"

En medio de una reunión con los profesores de La Tola, en el marco de la investigación y de la construcción de una propuesta de trabajo denominada por ellos "contextualización curricular" -sobre la cual se volverá en la sección D-, se escucharon unos disparos no tan lejos de la escuela. Este hecho cambió de pronto la dinámica del espacio de trabajo y la convirtió en un diálogo más o menos informal sobre la vida de este pequeño pueblo fronterizo:

> *Milton C.* Hubo como unas balas por aquí atrás.
> *Docente 1.* Ah sí (*risas*)
> *Docente 2.* Claro siempre suele pasar así… así.
> *Docente 1.* Uno escucha a veces de las fiestas y ya no le da importancia.
> *Docente 2.* Pero usted cuando viene para acá ¿qué se siente?
> (Docentes de Fe y Alegría, Taller de contextualización curricular y construcción de estrategias, agosto de 2019).

Las risas en medio de este diálogo espontáneo manifestaban, de algún modo, el sentir de los profesores en el lugar, no solo al denotar que aquello era un asunto más bien habitual (y del cual uno no debía preocuparse), sino al mostrar cierto nerviosismo respecto de las situaciones de violencia presentes en La Tola. La pregunta al final del mismo cumple una doble función: por un lado, la de poner a prueba a quien desarrolla la investigación, al enfrentarse a un hecho no habitual en otros contextos[125], y por otro, la de motivar un "giro" en el espacio de diálogo que permita llevar la conversación hacia otros rumbos.

De hecho, así sucedió. Los profesores comenzaron a reflexionar en torno a los estereotipos que cargan las personas de otros lugares de la provincia de Esmeraldas y de otras ciudades cercanas, al asociar a La Tola con un territorio de condiciones violentas. En alguna ocasión, viajaron a un encuentro organizado por Fe y Alegría en una casa de formación a aproximadamente 4 horas del lugar[126]. Mientras se encontraban en el lugar, recibieron noticias de enfrentamientos e incluso asesinatos que los obligaron a volver dada la preocupación por sus familias; al hacerlo, nadie los quería llevar porque se dirigían hacia

[125] A la pregunta ¿qué se siente?, mi respuesta fue que era muy extraño para mí, pero que, de hecho, tampoco me sentía en riesgo al interior de la escuela.
[126] Concretamente a la "Casa de formación San Javier de Fe y Alegría" ubicada en el sector de La Concordia, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas.

La Tola y las personas los evitaban al pensar que corrían peligro. Estas y otras situaciones similares fueron parte de las conversaciones que surgieron a partir del momento del aparente disparo, aunque las y los docentes declaraban que el pueblo ya había cambiado y "ahora la vida era mejor" (Docentes de Fe y Alegría, Taller de contextualización curricular y construcción de estrategias, agosto de 2019).

Si bien la percepción de las y los docentes era que en la actualidad las situaciones de violencia han disminuido, lo cierto es que algunos sectores y familias de la población, que son, de hecho, reconocidos por los habitantes del lugar, siguen profundizando esta visión respecto del territorio. Por ejemplo, el 21 de junio de 2020, durante los confinamientos a causa de la pandemia de la Covid-19, un patrullero de policía fue incendiado al intentar detener una fiesta que se había organizado para celebrar el día del padre, altercados en los que dos policías resultaron gravemente heridos (Velasco, 2020).

No es casual, entonces, que en el marco del trabajo que desarrollan los educadores para mejorar algunos aspectos específicos del centro educativo, hagan hincapié en cuestiones relacionadas con la violencia intrafamiliar, la drogadicción, el alcoholismo y la falta de valores, tal como consta en su documento de "Análisis de contexto", en el que manifiestan además sentir miedo e impotencia cuando esta violencia se refleja al interior de la escuela (Escuela P. Aurelio Mera, 2016). Las y los docentes de La Tola, viven día a día pendientes de este tipo de cuestiones, dado que lo que pasa en el contexto inmediato existe de muchas formas al interior de los espacios escolares, como cuando las y los estudiantes juegan utilizando pequeños troncos como armas de juguete, o cuando los padres de familia ingresan con amenazas a las oficinas de la dirección (Nezla, entrevista, agosto de 2019).

Uno de los aspectos que destacan en este sentido, es la dinámica de muchas de las familias del sector que se sostienen con el tráfico de gasolina o gas hacia Colombia –dado que pueden obtenerla a precio económico en el Ecuador y luego pasarla clandestinamente hacia el país vecino–. Esto, muchas de las veces, se convierte en un negocio familiar, y por supuesto, los niños colaboran con él.

- Es que los niños ven algo y lo copian.
- Sí porque un niño que tengo en mi grado, decía a los compañeros -yo estaba escuchándole-. Le dice al uno "Yo tengo harta plata". (…) "Es que yo tengo tres paradas de ropa, porque **yo ruedo**

tanque, me gano la plata". Y mire, que es un niño de tercero de básica.

- Sí, tercero de básica, es pequeño.
- Y trabaja.
- Cuando le digo "¿en qué tu trabajas?" "Ruedo tanque, mi mami me paga y mi papi". Porque ellos también mandan lancha ahorita ya para Colombia (…).
- Y eso tiene un impacto en los niños, impacta en la disciplina, llegan tarde, porque han estado trabajando hasta la madrugada y aquí lo que vienen es a dormir.
- Y se duermen. Incluso el año anterior había un niño, ¿se acuerda? que el niño estuvo grave en el hospital, porque él, como que, de las pomas pequeñas, o a veces de los tanques, el niño inhaló, y se le fue la gasolina por los pulmones. Y el niño estuvo grave. Lo tuvieron que sacar inconsciente de acá a Borbón[127].

(Docentes de Fe y Alegría, Taller de contextualización curricular y construcción de estrategias, agosto de 2019).

De esta manera narran las y los docentes la vida cotidiana de un centro educativo en el que su única preocupación no es la de completar una serie de temas, prescritos en el currículo oficial, sino evitar que estas situaciones de violencia o asociadas a ella, afecten los procesos que llevan adelante en el ámbito de la educación. En el diálogo, destacan, por un lado, los imaginarios en torno al trabajo, dado que las y los estudiantes asumen que la escuela puede ser un freno a su posibilidad de ganar dinero con el tráfico de gasolina afectando de este modo sus relaciones con el ámbito escolar; por otro, la cuestión misma del "rodar tanques" que consiste, básicamente, en llevar por el suelo grandes galones de gasolina o tanques de gas licuado hasta el muelle, en el cual son embarcados en pequeñas lanchas que los llevarán hasta la frontera o hasta el primer territorio colombiano. Esto ocurre a todas horas como puede verse en la Figura 10, pero especialmente en las madrugadas. Para evitar los controles policiales, los niños son implicados en este proceso, ya que, si por algún motivo los llegan a atrapar, no podrían llevarlos presos[128].

[127] Borbón es una parroquia cercana a La Tola, en la que se cuentan con mejores servicios, incluyendo los de salud.

[128] Muchas familias arriesgan lo poco que tienen, económicamente hablando, para entrar en este negocio, aunque no todos tienen éxito pues muchos han sido asaltados quedándose en la ruina (Lawin, diálogo, 4 de marzo de 2021).

Figura 11. Fotografía de Olmedo en La Tola mientras se "rueda gas"

Nota. La fotografía se tomó en marzo de 2021 y en ella se puede ver cómo se trasladan grandes galones de gasolina hacia el muelle.

Estas son las cuestiones a las que las y los docentes se refieren cuando manifiestan temor e impotencia al no ser capaces de enfrentar la violencia que se refleja en medio de los espacios educativos, aunque la escuela misma no sea el centro de la violencia. Es decir, si bien el hecho de que un estudiante se duerma en horas de clase no representa en sí mismo un acto violento, en tanto no resulta de la desactivación de principios de equivalencia en la lógica de los regímenes de acción (Boltanski, 2000a), el hecho de que este sea expuesto al eminente peligro que implica el "rodar gas", sí lo es, pues se desestima el principio de común humanidad, haciendo un uso casi instrumental de la condición de infancia, y de la habilidad que tienen los niños para moverse más rápido.

A ello podría añadirse el formato de estandarización que subsume a las y los docentes a una mirada que los equipara a técnicos que deben "cumplir" una serie de requisitos para que su trabajo sea valorado y "validado". De modo que, mientras en La Tola se desencadenan una serie de problemas y dificultades propias del contexto, los educadores se mantienen ocupados con el cumplimiento

de informes, formatos, documentos y recolección de fuentes de verificación que son solicitados, bien por Fe y Alegría, bien por el mismo Ministerio de Educación. Todo ello comporta una serie de adaptaciones que los actores se ven obligados a hacer para poder responder a su trabajo con la eficiencia que exige la estandarización, al tiempo que intentan ser psicólogos y trabajadores sociales, atendiendo las dificultades de las y los estudiantes con quienes comparten los espacios escolares.

Pese a estas circunstancias, las y los docentes del centro de La Tola sienten que el trabajo que realizan es significativo, que aportan en algo a la transformación que propone la educación popular, aunque algunos de ellos muestran en sus rostros el cansancio de las jornadas extenuantes, muchas veces agravadas por las fuertes temperaturas, la humedad del lugar o su recorrido diario desde lugares lejanos[129]. En los diálogos y entrevistas muestran su deseo de que el centro avance, de que se disminuya la violencia, y de que esta no sea un freno a la labor educativa que llevan adelante:

> Me gusta a mí esto, a mí me encanta porque Fe y Alegría me hizo ser responsable. (…) Entonces yo digo, esto es mi esposo, la escuela son mis hijos, la escuela es mi felicidad. Yo me siento bien cuando estoy aquí, y me gusta lo que estoy haciendo (…). Cuando hay algún problema, como que a veces yo he llorado aquí, yo he llorado por el maltrato de los padres de familia, que se meten con uno, con su mamá y todo, yo he llorado. (…) Después ya se me olvida. (Nezla, entrevista, agosto de 2019).

Este contraste entre la valoración que se hace de Fe y Alegría como una organización en la que el trabajo representa una posibilidad de aprender, la violencia a la que se expone al trabajar en un centro como el de La Tola, y el hablar de ella como un espacio familiar en el que es posible hacer algo significativo, da cuenta del modo en que se viven las diferentes tensiones que se han abordado al introducir esta sección. Así, quienes se encuentran insertos en este contexto, tienen que buscar un equilibrio entre un trabajo educativo orientado por las normativas, una motivación proveniente de los principios de la

[129] En La Tola la temperatura oscila entre 20° y 35°. Se trata de un territorio bastante húmedo. Además, de los 9 profesores, 6 viven en La Tola, 1 en la ciudad cercana de Limones, y 2 en la ciudad capital, Esmeraldas, a 3 horas de distancia del centro educativo.

educación popular y la impotencia de no poder hacer mucho por cambiar las situaciones de violencia cotidiana.

De este modo se vive el día a día de la escuela de La Tola, un espacio en que varios de las y los docentes deben hacer pequeños sacrificios personales para poder trabajar, en el que muchos de los niños deben hacer su parte para no sucumbir al cansancio que les produce las largas noches de trabajo, y en que eventualmente se puede escuchar algún disparo a la distancia. Es la cotidianidad de esta escuela literalmente ubicada "al final del asfalto", como solía decir el fundador de Fe y Alegría, José María Vélaz, cuando hablaba de la misión de esta organización de educación popular (Vélaz, 1975), pues al llegar a "la punta" de La Tola, el muelle marcará el inicio del río rumbo al océano.

La red de escuelas de Fe y Alegría

Fe y Alegría es un Movimiento de educación popular y promoción social (Fe y Alegría, 1985), fundado en 1955 por el sacerdote jesuita José María Vélaz, gracias al aporte de Abraham y Patricia Reyes, quienes donaron su casa para instalar una primera escuela en un barrio popular del oeste de Caracas (Vélaz, 1967). Este llegó al Ecuador en el año de 1964, es decir hace 57 años, y se encuentra actualmente en 14 provincias distribuidas entre regionales y zonas[130], en las cuales se atiende a más de 27000 estudiantes. Con 75 centros educativos, mayoritariamente rurales, es considerada por ellos "la red educativa más importante después del sistema de Educación Oficial" (Fe y Alegría, 2020)[131], y se encuentra legalmente inscrita como una Asociación[132].

---

[130] Fe y Alegría cuenta en el Ecuador con tres zonas y tres regionales. Las zonas se denominan: norte, Santo Domingo, y Sierra Centro, y las regionales Pichincha, Sur y Manabí. Las regionales comportan una mayor complejidad que las zonas en términos de gestión. Por otro lado, en Quito existe una oficina nacional que trabaja por áreas, y en estrecha relación con los equipos de las zonas y las regionales.

[131] Es importante mencionar que esta expresión, muy repetida al interior de Fe y Alegría, posiciona a la red y busca consolidar su imagen, pero en realidad, redes como la del vicariato de Esmeraldas, son mucho más grandes en tamaño, con al menos 38000 estudiantes.

[132] De esta manera consta en los estatutos de la organización: "FE Y ALEGRÍA ECUADOR es una institución de carácter privado, sin fines de lucro, que brinda servicios de educación y promoción social a los sectores más desprotegidos y vulnerables del Ecuador en las diversas modalidades: presenciales y semipresenciales, escolarizadas y no escolarizadas, niveles de educación inicial, básica y bachillerato,

Como ocurre usualmente con las organizaciones de tipo religioso, la historia que las precede es parte esencial de su propia identidad. Esta es transmitida a cada nueva generación que se incorpora a trabajar en ella, por medio de procesos que se suelen denominar de "inducción" y se refuerzan en constantes y reiterativos procesos de formación continua. Fe y Alegría no es un caso excepcional pues gran parte de los esfuerzos de los equipos pedagógicos están orientados a recuperar aquello que de su historia resulta particular y significativo, al punto que año a año se aborda y debate la pregunta por el refuerzo de la identidad del movimiento[133].

Esta última palabra "movimiento" tiene, para los actores de la organización, una importancia particular puesto que define mucho de lo que ella busca ser o representar. En los diferentes discursos, cuando se la utiliza, se enfatiza en el carácter dinámico de la organización, y en la necesidad de sostener creativamente su misión, la cual está expresada en el ideario de la organización, en los siguientes términos:

> Fe y alegría es un Movimiento de Educación Popular que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.
>
> Fe y Alegría hace una opción por los pobres, y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social; desde allí, dirige a la sociedad en general su reclamo constante en búsqueda de un mundo más humano. (Fe y Alegría, 1985)

---

intercultural y bilingüe, educación para personas con discapacidad, educación artesanal y ocupacional, educación para personas con escolaridad inconclusa, residencias estudiantiles. Se constituyó legalmente mediante Acuerdo Ministerial No. 2.059 del 29 de junio de 1.964, inscrito en el Registro Oficial con el NO 03 del folio 41 NO 778, del Departamento de Organizaciones Laborales y Estadísticas del Ministerio de Trabajo, actualmente bajo el control del Ministerio de Educación, su acción se dirige a desarrollar una "Propuesta popular de educación y Promoción social", a través de una gestión eficaz, humana, humanizadora, de trabajo en procesos, que transforma la enseñanza aprendizaje, las nociones, consolida aprendizajes esenciales y promueve el desarrollo de la comunidad".

[133] Por ejemplo, en junio de 2019, ya en el marco de la presente investigación, fui invitado por el actual equipo pedagógico, al "Encuentro Propuesta Formativa de Comunidades Transformadoras" en el que se abordó, entre otros temas, la cuestión de la identidad.

En coherencia con esta definición, el Horizonte pedagógico pastoral de Fe y Alegría en Ecuador manifiesta que se trata de un "Movimiento de educación popular, promoción social, acción pública y espiritualidad transformadora" (Fe y Alegría Ecuador, 2016), incluyendo así algunos elementos que se han ido incorporando, a lo largo de los años, a la luz de la acción educativa y de las reflexiones que han surgido al interior de la organización.

Ahora bien, algunos puntos que vale la pena destacar de esta primera expresión de la identidad de Fe y Alegría, más allá de su carácter de movimiento dinámico, incluyen el hecho de explicitar su relación con la "vivencia de la Fe Cristiana", así como su compromiso con los sectores "populares", cuestión que los lleva a optar por aquellos "más necesitados para realizar su acción educativa". Y, si bien se han dibujado brevemente las diferentes dimensiones que adquiriría el movimiento en torno a su identidad, en realidad es la idea de la "educación popular" la que realmente se encuentra en la base de las discusiones y las intenciones de quienes forman parte del mismo.

Preguntas como: ¿qué es la educación popular?, o ¿cuál es la vigencia de la educación popular en la actualidad?, son reiterativas en los espacios cotidianos de la organización[134]. Por un lado, existe la tensión en torno a la cuestión de lo popular, que se asocia inmediatamente con un sector de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad, y por otro, a la definición misma de "educación popular" (EP) que lleva a considerarla como un pequeño paradigma pedagógico cuyo interés es transformar el propio contexto a partir de la educación, y que está íntimamente relacionada con las propuestas de Paulo Freire (Freire, 1978, 2002, 2009). Esta tensión se explica, en parte, al considerar a lo popular como un calificativo de la educación, es decir como un adjetivo, olvidando que la EP es más bien un sustantivo, es decir, una sola categoría que, por tal motivo, tendría que definirse en términos propios (Pineau, 1994).

En la práctica, esta idea a la que se asocia la propia mirada de la organización sobre lo que significa o no "educación popular", va definiendo un discurso al interior de sus espacios, el cual no siempre logra aterrizar en el nivel pedagógico. Esto se debe a que la organización posee una estructura que la vincula al Estado a través del

[134] Ejemplo de esto es el "Diálogo de saberes 2.0", espacio organizado periódicamente por las oficinas nacionales de Fe y Alegría, uno de cuyos temas fue: ¿Tiene vigencia la educación popular hoy?, y que tuvo lugar el 15 de marzo de 2018.

Ministerio de Educación, dado que se trata, en definitiva, de una red de centros educativos ubicados en diferentes sectores del país.

La relación de Fe y Alegría con el Estado se remonta hasta su misma fundación en el Ecuador, pues siempre han trabajado bajo la modalidad de "escuelas fiscomisionales"[135], procurando, conforme a su misión "atender aquellos lugares en los que el Estado no puede o tiene presencia" (Vélaz, 1975). Ello explica el hecho de que una gran cantidad de centros de esta red se encuentren en sectores rurales e incluso de difícil acceso, como en el caso de la escuela de La Tola, aunque la gran mayoría se ha ido integrado a las grandes urbes con el crecimiento propio de las ciudades.

Pese a esta relación, podría decirse que la historia de Fe y Alegría como "Movimiento de educación popular" en Ecuador, ha sido una historia de supervivencia, ya que no siempre los recursos han sido los más adecuados para su funcionamiento, habiéndose sostenido inicialmente, con donaciones y rifas. No es sino hasta el año 2010 en que un convenio entre esta organización y el Ministerio de educación establece como una obligación del Estado "pagar a todos los profesores de establecimientos educacionales de la mencionada Asociación" (Convenio de Cooperación Educativa Entre El Ministerio de Educación y La Asociación Fe y Alegría - Ecuador, 2010), cuestión que tendría que hacerse por medio de transferencia de recursos. Es importante aclarar que este convenio no se cumplirá cabalmente sino hasta el año 2015, en que un nuevo documento equipara el pago de las y los docentes de Fe y Alegría al escalafón de pago de los educadores del país, lo que representó un aumento significativo en los salarios de los profesores de la red[136]. En esta nueva ocasión, la estrategia de pago ya no fue la de

[135] El artículo 55 de la Ley orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, define a los centros educativos fiscomisionales, en los siguientes términos: Son instituciones educativas fiscomisionales aquellas cuyos promotores son congregaciones, órdenes o cualquiera otra denominación confesional o laica. Son de carácter religioso o laica, de derecho privado y sin fines de lucro, garantizando una educación gratuita y de calidad. Estas instituciones educativas contarán con financiamiento total o parcial del Estado, con la condición de que se cumpla el principio de gratuidad, igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia, rendición de cuentas de sus resultados educativos y manejo de los recursos y el respeto a la libertad de credo de las familias.

[136] El artículo 111 y siguientes, de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) define el escalafón docente dividiéndolo en 7 categorías. Se inicia en la categoría G a la que corresponde un sueldo de 817 USD y concluye con la categoría A cuyo sueldo es de 1676 USD. Antes del convenio un docente de Fe y Alegría ganaba el salario básico

transferencias del Ministerio a Fe y Alegría, sino la de ejecutar pagos directos a las y los docentes (Nora, entrevista, octubre de 2020).

Todo esto pone en evidencia las estrategias de Fe y Alegría por sostener una red, en términos económicos, mientras trata de garantizar que la identidad, vinculada a la educación popular, no deje de estar presente en medio de sus discursos y en la práctica de los centros educativos. Al interior de la organización varios asuntos terminan por negociarse en el plano discursivo, de manera que puedan conjugarse un tipo de prácticas con otras, aunque aquellas sean, en cierta medida, contradictorias. Por ejemplo, en 2017, se inició la implementación de un programa de inteligencias múltiples, vinculado a los colegios Monserrat de España (Barnés, 2015), en línea con la red de colegios jesuitas del país, considerando que tal metodología (además, muy costosa para la red), empataba muy bien con la educación popular, lo cual resultaba, más bien forzado.

Si bien la idea de movimiento que tiene Fe y Alegría, implica un constante cambio, este tipo de situaciones visibilizan la tensión que se expuso en la primera parte, lo que nos llevará a comprender la forma en que un tipo de discurso se va materializando en la práctica o simplemente es ignorado por aquellos que tienen que verse día a día con el trabajo educativo cotidiano, espacio en el que los propios actores, tienen la última palabra.

La acción pedagógica frente a la violencia

Se ha expuesto hasta aquí, algunas características de la escuela de La Tola, considerando la particularidad de su contexto, signado por situaciones conflictivas de violencia y una serie de factores asociados a ella. Asimismo, se han presentado algunos datos concernientes a la organización Fe y Alegría Ecuador, ampliando lo ya expuesto en el capítulo 1, y, con ello, se han brindado elementos para comprender las tensiones y las formas de expresión que esta adquiere en el terreno de las prácticas, como resultado de las lógicas provenientes del formato de estandarización.

A continuación, se profundizará en los caminos hacia los que se orienta esta tensión, lo cual nos lleva a considerar, como central, la

unificado, mismo que a 2021 se ubica en 400 USD, de modo que el aumento para los profesores es significativo en términos económicos.

acción de tipo pedagógico que desarrollan las y los educadores en La Tola. Esto no resulta para nada casual ya que se trata de una escuela, pero se complejiza al introducir la necesidad que tienen estos de hacer frente a la violencia, a los múltiples rostros que este tiene y al modo en que se filtra en el cotidiano de la jornada escolar. Esta forma de acción será analizada siguiendo el marco metodológico que se presentó previamente en el capítulo dos y que integra una serie de principios y conceptos provenientes de la sociología pragmática (Lemieux, 2018).

En el primer punto, se abordará la disputa que surge de la tensión previamente manifestada, abordando el posicionamiento de los actores en uno u otro lado de la misma y las acciones plurales que se producen en consecuencia (A). El interés de los propios actores por llevar estas disputas al plano de los pedagógico, hace necesario considerar a la educación como un dispositivo de mucha importancia cuyos elementos frenarán o alentarán a los actores en sus propios posicionamientos (B), por ejemplo, y para el caso particular, aquellos que surgen del propio currículo escolar.

Todo ello nos permite aterrizar en la pregunta sobre ¿qué es lo que se espera de un educador en la escuela de FyA La Tola, al tratarse de un espacio en el que lo educativo juega un rol primordial en la lucha contra la violencia, y en el que coexisten órdenes políticos de tipo doméstico, industrial y cívico? La acción vinculada a ellos se puede analizar siguiendo la explicación de los regímenes de acción de Boltanski (C) lo que permitirá entender el modo en que, finalmente, todo se lleva al plano de la acción pedagógica. Así, será posible comprender la voluntad de los educadores en La Tola, para desarrollar una estrategia a mediano plazo denominada "contextualización curricular" (D), la cual terminará ejecutándose en el curso de la acción de los educadores, más que definiéndose en documentos formales o de sistematización de sus propias prácticas.

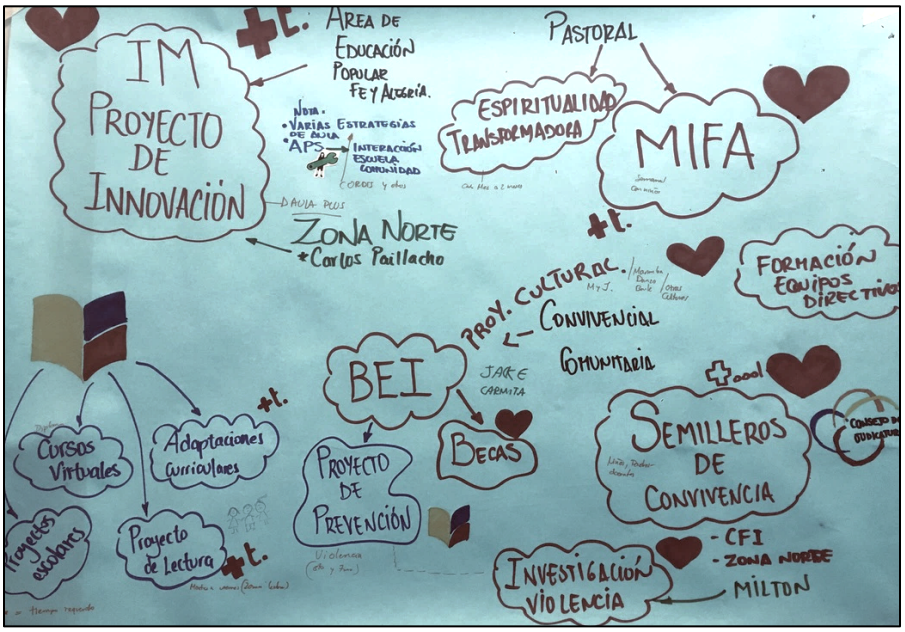
(A) La disputa en torno a "los dos señores"

En el contexto de La Tola, en el que la violencia se manifiesta de formas variopintas, y en el que se busca sostener una escuela cuya identidad se vincula a un movimiento internacional de educación popular, cabe la pregunta respecto de ¿cómo se entiende esto desde el propio espacio en el que las prácticas son desarrolladas? Es decir, ¿aquel ideal que dibuja la organización en torno a la educación popular,

-o incluso el Estado con las políticas educativas que busca implementar-, tienen cabida en el espacio de las prácticas pedagógicas cotidianas en la escuela de La Tola?

Uno de los mapas que se elaboraron durante los talleres de cartografía social con distintos actores[137] ofrece algunas pistas para responder estas cuestiones. Se trata de un mapa en el que participaron todos las y los docentes del centro junto con el acompañante pedagógico, y que muestra los proyectos que se ejecutaban en la escuela durante el año lectivo 2018-2019. Además del nombre y del tipo de proyecto, se plasmó el tipo de trabajo que representaban para ellos, dentro y fuera del espacio escolar como se aprecia en la Figura 11.

Figura 12. Cartografía de proyectos en ejecución en Fe y Alegría La Tola



Nota. La cartografía muestra los proyectos y la "carga" laboral que estos representan para las diferentes áreas de la escuela.

En el mapa es posible distinguir con un corazón todos los "proyectos abiertos"[138] de Fe y Alegría, y con un libro pintado con los

[137] Entiéndase como "actores diversos" a docentes, padres y madres de familia, estudiantes, miembros de los equipos de FyA, u otros indirectamente relacionados.

[138] Con la expresión "proyectos abiertos" se hace referencia a todos aquellos que al momento de elaboración del mapa (2019), se encontraban con algún tipo de ejecución

colores de la bandera nacional (logo del Ministerio de educación), a todos los proyectos provenientes del Estado. Destaca un proyecto que proviene también del Estado, pero que se lleva desde otra instancia, el Consejo de la Judicatura, y algunos espacios de intervención que no necesariamente están atados a alguno de ellos.

El tamaño de los logos representa, para los actores de la organización, la extensión que tiene dicho proyecto al interior del Centro educativo, es decir, expresa si este involucra a pocos o muchos actores o desarrolla más o menos actividades. Esto no siempre significa que el proyecto les represente mayor trabajo por lo cual, con una letra t, han colocado cuándo sienten más trabajo y cuándo no (Figura 11).

Del lado de la organización, cuando hablan del Movimiento infantil Fe y Alegría (MIFA) en el que se ejecutan actividades de tipo pastoral con los niños, colocan un corazón grande, signo de que el mismo es extenso, pero una t pequeña pues ellos perciben que las actividades ligadas a este no les representa mucha "carga" laboral, Asimismo, el denominado "Proyecto de innovación", es marcado por las y los docentes como un proyecto muy amplio que les implica, además, mucho trabajo. Las siglas IM significan "inteligencias múltiples", y hacen referencia al proyecto anteriormente mencionado, el cual es promovido por la Secretaría de educación de la Compañía de Jesús en el marco de un proceso de modernización pedagógica de su red de centros educativos. Junto a estos se menciona, por un lado, al área de educación popular, que se encuentra en las oficinas nacionales de Fe y Alegría, y a la Zona norte, en la que destaca el acompañante "Carlos Paillacho" quien representa, para las y los docentes, el vínculo y el referente con Fe y Alegría en su conjunto. Con estos actores asocian ellos el desarrollo de este proyecto particular, mismo que implica la implementación de nuevas estrategias de aula, y espacios de formación en torno a las inteligencias múltiples pese a que se trata de un centro con recursos limitados.

Del lado del Estado, colocan los cursos virtuales que ofrece el Ministerio como capacitación, los proyectos escolares, las adaptaciones curriculares, y el proyecto de lectura, que en su conjunto no les representan una gran cantidad de tareas. Un cierto vínculo entre estos dos espacios diferenciados se encuentra en el "Departamento de

---

en la zona, y que no habían sido "cerrados" oficialmente. Sin duda alguna, el contexto posterior, de la pandemia Covid-19, obligó a que muchos de estos dejen de funcionar, o cambien sus lógicas de implementación.

Bienestar Educativo Integral" (BEI)[139], quien es el responsable de "facilitar acciones de derivación interconsulta, asesoría, capacitación y actualización, supervisión y control" vinculadas a la resolución de conflictos en las instituciones educativas (Reglamento General a La Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012, sec. Art. 61), y en el que recaen todas aquellas situaciones relacionadas con la violencia.

Es importante indicar que los educadores de la Tola diferencian algunas actividades relacionadas con el Proyecto de prevención de violencia -el cual lo endosan al Estado-, y las becas -que las ubican en el lado de Fe y Alegría-. La centralidad de este espacio no es fortuita, dado que se trata de una instancia que tiene un fuerte vínculo con las políticas estatales, en tanto tiene la responsabilidad de atender todos los casos de conflictos, usualmente, siguiendo los protocolos y rutas de atención previamente definidos (Fe y Alegría Ecuador, 2015).

También es relevante considerar que la idea de elaborar este mapa resultó del diálogo mantenido al interior del taller, en el que los educadores manifestaron (y lo siguieron haciendo en varias ocasiones), tener la sensación de que muchas de las actividades que desarrollaban las hacían dos veces, esto debido a que, en su afán por acomodar algunas de las cuestiones enteramente estandarizadas que provienen del Estado, Fe y Alegría dedica tiempo y recursos, a hacer las adaptaciones necesarias para que aquellas empaten con los procesos promovidos al interno, y tengan un lenguaje y una lógica más próxima a la educación popular. El resultado, muchas de las veces, es que las y los docentes tienen que elaborar un documento para presentar a Fe y Alegría, y otro para presentar al Ministerio de educación, aunque en el fondo expresen exactamente lo mismo[140].

Ello los ha llevado a pensar que las dinámicas en las que se encuentran institucionalmente inmersos les obligan a servir a dos señores, queriendo significar con esta expresión el desacuerdo que tienen con el trabajo que se impone desde dos instancias diferentes, y

[139] Históricamente BEI es el espacio al que la Ley Organiza de Educación Intercultural llama ahora "DECE", que significa Departamento de Consejería Estudiantil.

[140] Un ejemplo en este sentido está relacionado al Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría, el cual es un proceso de la red a nivel federativo (es decir de todos los países en los que se encuentra FyA). El Ministerio de Educación adaptó esta lógica para armar su propio "Sistema de Mejora", basándose de hecho en la experiencia de FyA. Cuando este llegó a los centros tardíamente, Fe y Alegría tuvo que acomodar sus documentos para responder al Estado, aunque siguieron trabajando con los formatos de la Federación Internacional.

que son las que los colocan en "tensión". Bíblicamente la expresión a la que aluden, y que tiene sentido al comprender que se trata de una organización de orientación católica, es que "nadie puede servir a dos señores" (Mt, 6:24). Y, si bien, el mapa permite ver la cantidad de proyectos de uno y otro lado ejecutándose en una escuela bastante pequeña, cabe considerar que la tensión entre las lógicas del Estado, el Movimiento de educación popular, y las acciones concretas de los educadores de la Tola, va mucho más allá de las percepciones que pueden mostrarse en la cartografía, pues estas se encuentran en la base de las disputas que existen en medio de la acción.

La disputa como una tensión en la acción

La estrategia que ha implementado Fe y Alegría Ecuador, a través de sus oficinas nacionales, regionales y zonales para que sus docentes lleven adelante diferentes procesos en la lógica de educación popular, se denomina "inducción". Este es un término que se utiliza actualmente en muchas organizaciones y que implica la capacitación inicial de los trabajadores para ayudarles a integrarse a su nuevo medio de trabajo (Münch, 2010). En los centros de FyA la inducción conlleva la transmisión de la identidad de la organización, de los presupuestos de educación popular, de la lógica de gestión a través de equipos directivos, y de las cuestiones laborales más prácticas (como el proceso para pedir permisos), entre otros.

Lejos de ser una cuestión irrelevante, la inducción en FyA se encuentra en el origen de la tensión que se ha puesto en evidencia, dado que busca introducir a los educadores en un discurso que, muchas de las veces, les resulta desconocido. Esto se debe a que, en el marco del convenio con el Estado, es este último el que envía profesores a los centros de la organización, y los mimos vienen, generalmente, de un trabajo educativo mucho más marcado por las lógicas ministeriales (profundamente estandarizadas). Hablarles de educación popular y de los diferentes proyectos novedosos que desarrolla la red en sus centros educativos es enfrentarlos a una lógica en la que, muy pronto, comienzan a aparecer las contradicciones:

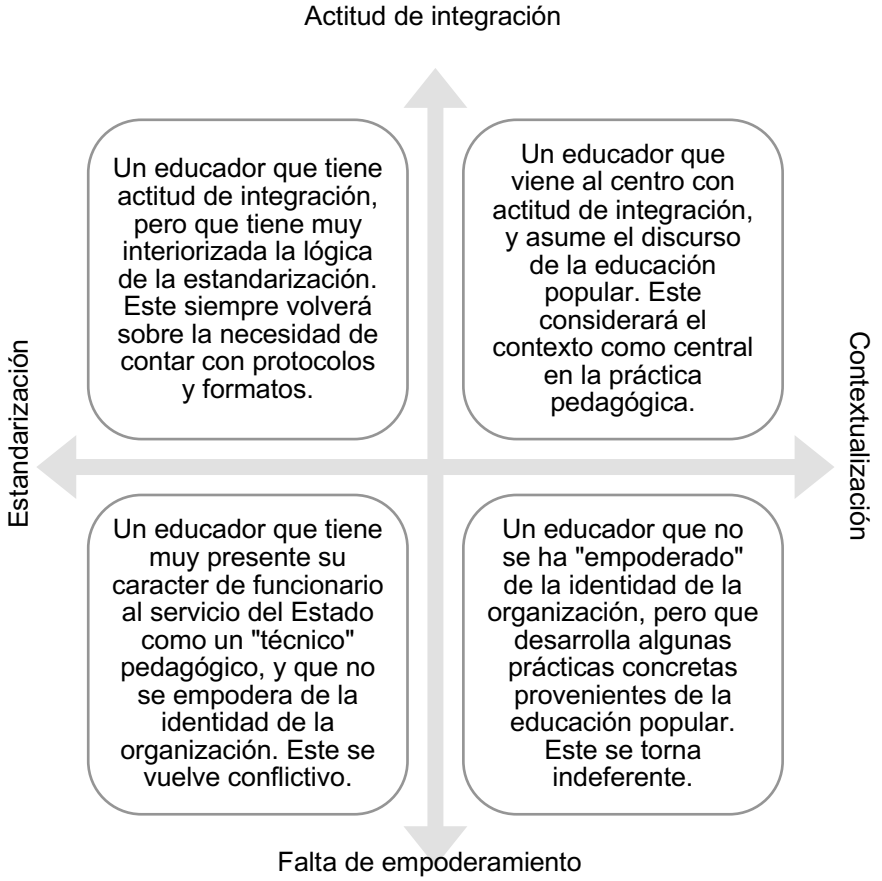
> Nosotros, en los procesos de inducción, buscamos justamente que ellos conozcan la filosofía del Movimiento, que conozcan la manera de educar en Fe y Alegría, que vean la educación como un medio para la Transformación Social, y también hacerles una presentación de los

> procesos de Fe y Alegría, de todo lo que es el Horizonte pedagógico pastoral. Claro, ahí depende mucho el tema del empoderamiento y actitud con que venga el docente: hay docentes que vienen con, diríamos, con una actitud de integración y es mucho más fácil que puedan decir: "Bien, encuentro en Fe y Alegría un medio para ejercer la docencia, un lugar de trabajo". Y como que reconocen ese plus de trabajar por la transformación. Claro, también hay otros docentes que vienen a los centros fiscomisionales como con una "expectativa", en el sentido de "me hacen trabajar más", "tengo que cumplir dos cosas", "tengo dos patronos" y a veces algunos, pues, generan también algún tipo de conflictos sobre todo si vienen de gremios docentes (Nora, entrevista, octubre de 2020).

Como puede verse en el extracto de la entrevista, los procesos de inducción, que resultan externos a las personas, solo dan resultado cuando pasan por procesos más bien internos, en este caso definidos como "actitud de integración", o falta de "empoderamiento". Sin embargo, en el día a día de los centros educativos, incluso aquellos que llevan varios años trabajando en FyA, y que podríamos considerar "empoderados" suelen hacer eco de la expresión "dos señores", para hablar de su trabajo en medio de la organización. La disputa, por lo tanto, no se encuentra en el modo en que se entiende el trabajo sino en el modo en que se lo ejecuta.

Al enfrentarse a situaciones complejas, como por ejemplo la atención que ellos, como educadores, le puedan dar a la cuestión del rodaje de gas, las acciones resultan variadas, según la posición que hayan asumido respecto del discurso recibido y de la tensión que este haya provoco. Si un educador tiene actitud de integrarse a la organización y asume además el discurso de la educación popular que le recuerda a cada momento que el contexto debe ser decisivo en su práctica educativa, buscará mecanismos en la acción que le permitan resolver esta problemática de modo situado. Lo contrario, haría que los educadores se vuelquen nuevamente sobre los formatos estandarizados que aterrizarán, finalmente, en la aplicación de protocolos, y en soluciones no eficaces contra las dinámicas de violencia presentes en el lugar. Así, se presenta en la Figura 12, un esquema que define algunos rasgos, enteramente abiertos, del modo en que los actores expresan la tensión al interior de la misma práctica pedagógica.

Figura 13. Escenarios de la disputa proveniente de los procesos de inducción



Nota. En la Figura se caracterizan las formas en que se entiende la acción de las y los educadores a la luz de su empoderamiento o falta de actitud. Para leerlo considérese dos polos horizontales y dos verticales. Cada cuadrante define la situación en la que se encontraría una persona cuando comparte, en mayor o menor medida, lo definido en dicho polo. Ejemplo: polo superior derecho, una persona que tiene actitud de integración y quiere hacer un trabajo educativo basado en la contextualización.

Lejos de intentar hacer una simplificación de las acciones de quienes forman parte de FyA La Tola, el esquema anterior permite visualizar algunas de las diferentes caras que adquiere la tensión entre los formatos de estandarización y la contextualización. En cada uno de estos cuadrantes o escenarios de acción, bien podríamos ubicar una

serie de actores[141], quizá referenciales, aunque esto resulte más bien complejo en la medida en que se trata de una cuestión muy cambiante y diversa, que depende, también, de las circunstancias. De hecho, si trasladamos esta problemática fuera del centro, y la llevamos a la misma organización podemos vislumbrar, en cierta medida, estas mismas tensiones:

> Sí, tenemos una alianza con Crisfe[142], Crisfe nos financia lo que está buscando Fe y Alegría. Claro que ya sabes que, en esto, en las relaciones políticas siempre es: esto quiere Fe y Alegría, y esto de alguna manera conecta con alguna línea del financiador, pero un poco la lógica de los últimos años en Fe y Alegría no es asumir proyectos con lo que desean las entidades financieras, sino que lo asumimos, si esto conecta con lo que nosotros hemos decidido que vamos a hacer en los procesos educativos (…). Hace poquito Telefónica nos estaba buscando inclusive desde Entreculturas[143] pero dijimos no, porque era un proceso de innovación casi que estandarizado de acuerdo a lo que hace Telefónica, pero no calzaba con nosotros de acuerdo a los procesos que ya estábamos haciendo. Claro que siempre vamos a necesitar algún financiamiento, porque no tenemos todos los recursos, pero tratamos en la medida de las posibilidades en que no sean la línea del financiador (Nora, entrevista, octubre de 2020).

Así, esta tensión, que se va definiendo en la acción, toca también los estamentos de quienes dirigen Fe y Alegría, ya que estos tienen que buscar el modo de sostener la obra, negociando con los distintos financiadores de manera que las dinámicas internas de la organización, y valga decir, sus intencionalidades, sean tomadas en cuenta. Normalmente muchas empresas buscan espacios como Fe y Alegría para cumplir con las exigencias de responsabilidad social, y ello hace que se multipliquen los proyectos, aumente el trabajo en los centros, al tiempo que se garantiza un mejor sostenimiento de la obra.

Esto, sin embargo, no es nuevo, ya que históricamente siempre ha habido tensiones con algunos de los financiadores por el hecho de que aquellos buscaban tener control de los procesos que se ubicaban

---

[141] En el esquema se habla de educadores, como un genérico que agrupa distintos actores, (ver C). Al decir aquí "actores" se alude a las personas en específico.

[142] Crisfe es la Fundación del Banco del Pichincha en Ecuador.

[143] Entreculturas es una ONGD jesuita, con sede en España, dedicada a conseguir fondos para los proyectos que se ejecutan en los países, sobre todo desde Fe y Alegría.

en los marcos lógicos y otros documentos asociados a los proyectos financiados. A veces, los financiadores querían definir las líneas pedagógicas de la formación, o incluso, "en algún momento, querían estar en la selección de personal" (Nora, entrevista, octubre de 2020). Al interior de Fe y Alegría se suele decir, por esta razón que: "hay que darles lo que nos piden, pero luego salirnos con la nuestra", lo cual podría asemejarse a la idea de Boaventura de Sousa, cuando habla del "uso contra hegemónico de los instrumentos hegemónicos" (De Sousa, 2010), aunque, finalmente, lo que trae a colación es el modo en que los actores de Fe y Alegría trasladan la definición de la estandarización al espacio en el que mejor se desenvuelven, es decir, el educativo.

(B) Los actores definen el carácter de la acción

En A hemos definido una disputa, compleja y heterogénea, a partir de dos elementos clave que provienen de la voz de sus actores. El primero de ellos es la tensión que implica hacer un trabajo en una red como Fe y Alegría -que se define como Movimiento de educación popular-, y un marco de acción, en gran medida determinado por el Estado o las organizaciones que financian sus proyectos. El segundo, el hecho de trasladar la tensión a los actores del propio centro, considerando el proceso interno que implicaría para ellos la apropiación de los presupuestos de la educación popular, para hacer frente a la tensión que les es impuesta.

La educación, como un gran dispositivo que tienen los actores, se convierte en un espacio disputado al interior de las mismas dinámicas cotidianas. Si bien los procesos estandarizados, y aún aquellos que provienen de la organización a nivel nacional, aterrizan al interior de los centros, es únicamente el accionar pedagógico el que podrá definir el modo en que esta toca o no las realidades que busca normar.

Llegados a este punto surgen dos preguntas concretas, asumiendo como central la idea de que la acción pedagógica es, para los mismos actores, el único espacio en el que se define la acción -sea que se haga uso o no de las lógicas de la estandarización provenientes del exterior-. La primera es ¿cómo los actores comprenden la violencia?, y la segunda ¿cómo los actores enfrentan la violencia?, en tanto se trata de un factor importante del contexto en el cual aquellos educan. Ello nos permite aterrizar en el análisis de los regímenes de

acción (Boltanski, 2000a), en el cual la violencia resulta relevante, y considerar algunas ideas clave, respecto de cómo ellos comprenden, además, el bien común (Boltanski & Thévenot, 1991).

La violencia y sus rostros en la voz de los actores

Si la definición de las tensiones se da en el plano de la acción, la cual es trasladada por los actores a un terreno conocido (el pedagógico), cabe considerar el modo en que los mismos perciben la violencia, de cara a analizar cómo contextualizan dichas acciones para enfrentar un conjunto de problemas situados. En este sentido, un primer elemento a retomar es aquel que se manifiesta en el documento de análisis de contexto que expresa que los actores "sienten con frecuencia miedo e impotencia cuando la violencia es reflejada en la escuela", y que esta se presenta en las aulas "con toda su dureza y cada vez con más frecuencia" (Escuela P. Aurelio Mera, 2016).

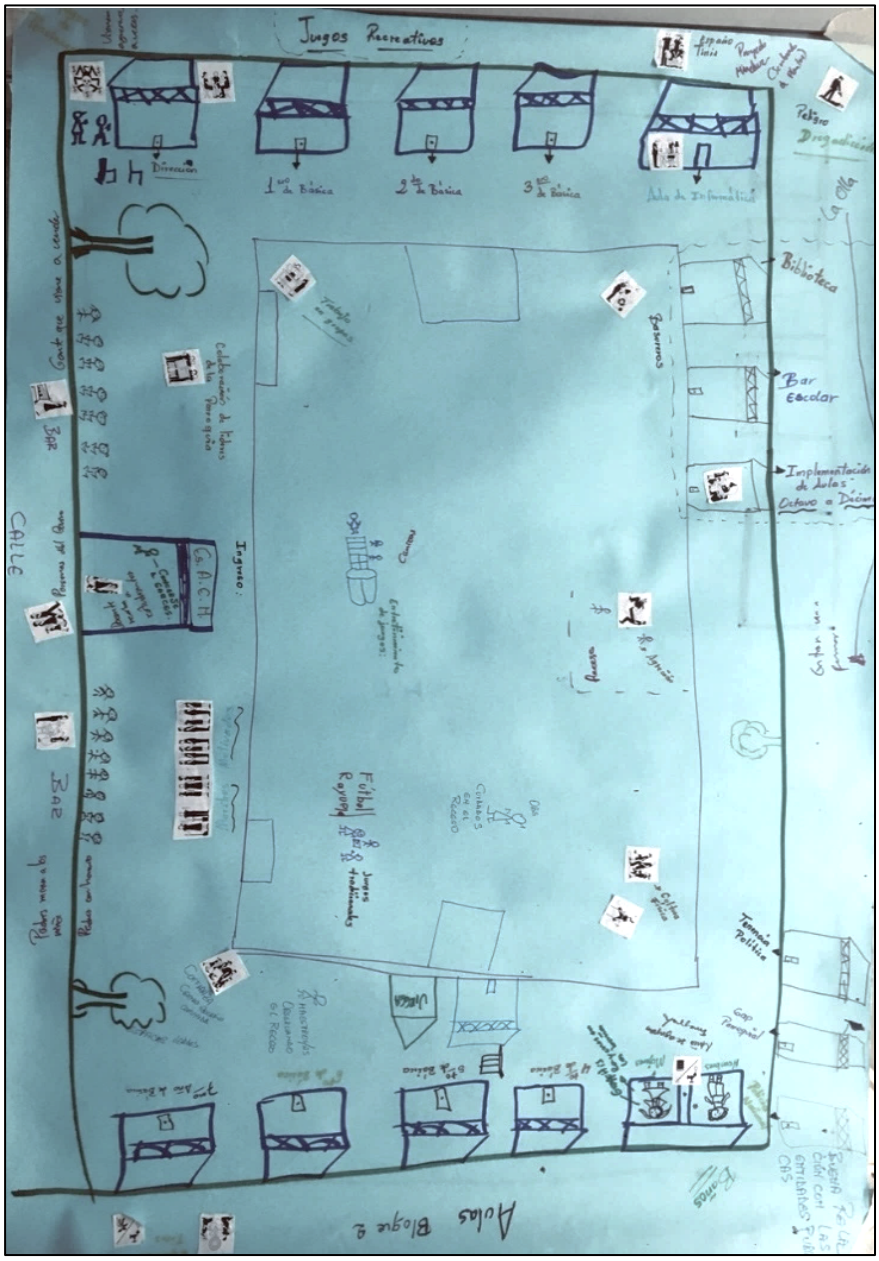
Este modo de percibir institucionalmente la violencia denota una perspectiva inicial que vincula las situaciones del contexto al espacio físico de encuentro cotidiano en el que la acción pedagógica tiene lugar, es decir, la escuela. Así, muchas realidades que ellos llaman violentas podrían, más bien, considerarse como consecuencias de ésta, por ejemplo, cuando hablan de la falta de valores, del modo de jugar de las y los estudiantes, o del peligro de exponer a los niños al mal ejemplo del barrio "La olla".

En dicho documento, de hecho, centran su atención en dos problemáticas muy específicas, por un lado, la falta de valores, y por otro, la violencia intrafamiliar. Sin embargo, en el curso de distintos diálogos y de las múltiples visitas a la zona se fueron visibilizando otras formas de violencia mucho más complejas, como la del rodaje de gas que no salió a la luz sino hasta después de mucho tiempo. Los talleres cartográficos ayudaron a visibilizar estas problemáticas dado que estas están asociadas a los territorios. Así, fue posible comprender los rostros de la violencia en medio de la escuela y de la misma parroquia de La Tola desde el punto de vista de los actores.

Los mapas fueron elaborados en pequeños grupos, siguiendo un proceso que: 1) partió de la delimitación del territorio y de los "elementos de interés", entre los que destacan los problemas de la comunidad vinculados a la violencia en la escuela, 2) continuó con la definición de símbolos y la representación de dichos problemas en el

espacio cartográfico (Risler & Ares, 2013) y 3) fueron puestos en común, interpretados y ampliados por los actores presentes en su construcción.

Figura 14. Cartografía de la escuela de La Tola



Nota. Mapa elaborado por actores del centro. El contorno marca el cerramiento de la escuela.

En este mapa se encuentra representada la escuela. La entrada está ubicada a la izquierda y el conjunto de aulas se muestran en paralelo arriba y abajo. Sin embargo, algunos de los elementos en este mapa no existen en la vida real, a las y los docentes les pareció oportuno colocarlos como parte del ideal de construcción de un mejor centro educativo. Por ello, aparecen la biblioteca, el bar escolar, y las aulas de octavo a décimo año, ya que tienen el sueño de ampliar próximamente su oferta educativa. Por supuesto, lo que más destaca son los diferentes elementos relacionados con la violencia, mismos que podrían dividirse entre internos (ubicados al interior del cerramiento), y externos (ubicados por fuera del predio escolar), y que son:

Internos: agresión en los patios, niños se agrupan (aludiendo a que lo hacen por algún motivo irregular), irrespeto, grafitis y rayones.

Externos: peligro de drogadicción, barrio La Olla, personas que gritan y fuman, gente que viene a vender y gente agresiva, tráfico.

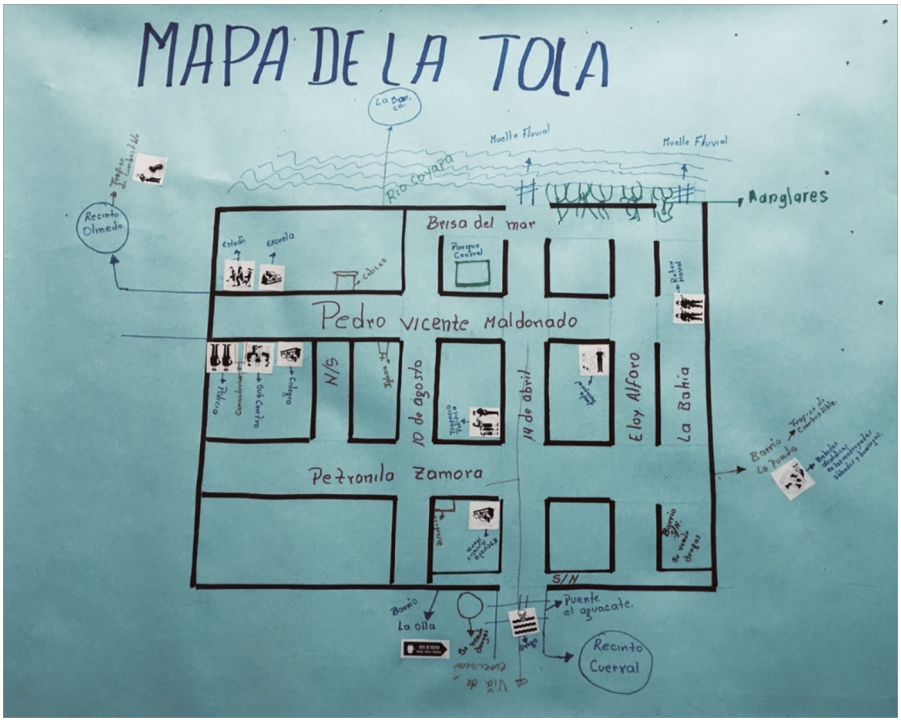
A estos, se les puede añadir, por contraste, algunos puntos que los actores destacan como positivos, como, por ejemplo, la colaboración de los líderes y las y los docentes que hacen vigilancia durante el momento de recreo (interno), o la buena relación con las entidades públicas y el trabajo de estos en los espacios TiNi (MINEDUC, 2016b) [144] (externo). Claro está que esta división no puede entenderse sino como una cuestión meramente explicativa y expositiva, dado que las realidades sobrepasan estos límites, y tenemos, por ejemplo, que el hecho de rodar gas (externo), afecta al buen desempeño de las y los estudiantes en la escuela, y a la forma en que se expresan respecto de la vida (interno).

Un segundo mapa, que representa a la parroquia entera, pone en evidencia otro criterio de lectura, más allá de lo interno o externo, el cual es la visibilidad o no de las situaciones de violencia. En el proceso de su construcción se iban añadiendo nuevos elementos a medida que el grupo adquiría mayor confianza. Frases como "¿no deberíamos poner también lo del narcotráfico?", o "¿no deberíamos

[144] "Una TiNi es un espacio otorgado por adultos a niñas, niños y jóvenes, desde medio metro cuadrado de tierra, donde crían la vida y la biodiversidad con amor, en beneficio de ellos mismos, las demás personas y la naturaleza. En el proceso fortalecen sus conocimientos, habilidades, valores, y autoestima para vivir en armonía con el ambiente". El proyecto se implementa en Ecuador desde 2016.

añadir las rutas en la que se trafica", tornaron visibles las dificultades de un contexto que se percibe a toda luz como violento (Taller de cartografía social, 22 de febrero de 2019).

Figura 15. Mapa de la parroquia de La Tola



Nota. El mapa muestra la parroquia y sus recintos. En el cuadro central de la última fila, la escuela de Fe y Alegría.

Como se ha indicado, este mapa fue complementándose a lo largo del proceso, por lo que una de las rutas del narcotráfico y del tráfico de gasolina se encuentra marcada con lápiz en el extremo de la calle 14 de abril. Esta señala un recorrido que los actores consideran como peligroso, y que ubican en el Puente del Aguacate, rumbo al recinto de Cuerval. Todo esto nos lleva a considerar el modo en que los actores del lugar han comprendido su contexto propio de violencia y lo han asociado a la escuela, lugar en la que esta se torna visible, aunque no necesariamente es el mismo espacio que la produce. Los criterios de internalidad-externalidad, así como de visibilidad-invisibilidad apoyarán el análisis posterior en torno a las dinámicas de la violencia asociadas al territorio de La Tola.

Una lectura desde los regímenes de acción

Tal como se ha explicado en el capítulo dos, la categoría de regímenes de acción que desarrolla Boltanski (Boltanski, 2000a), resulta una excelente herramienta para explicar la realidad y la pluralidad de la acción. De ahí que varios sociólogos pragmáticos han intentado extender esta categoría situándola en terrenos específicos, como, por ejemplo, el de los medios de comunicación (Lemieux, 2000), el de la actividad política (Corcuff & Sanier, 2000), el de la salud (Dodier, 1993) o el de la familiaridad, el plan y lo público (Thévenot, 2016). En los diálogos y entrevistas con los actores, una cuestión que destacó es el modo en que la violencia fue apareciendo en el curso de sus distintos relatos, mostrando al mismo tiempo los diferentes regímenes en el cual se mueven los actores.

Retomando brevemente a Boltanski, estos regímenes son cuatro, y una persona puede entrar o salir de ellos en medio de situaciones concretas, sea por lapsos cortos o muy largos. Se trata del régimen de rutina (justeza) y del amor (ágape) caracterizados por orientarse hacia la paz, y del régimen de justicia y de violencia, orientados a la disputa. En ellos, la activación o no de las equivalencias que existen en torno al principio de común humanidad, y que permiten la definición de órdenes políticos, resulta definitoria, por lo que la rutina y la justicia los mantendrán activos, mientras que el amor y la violencia no.

Las diferentes formas de violencia que los actores de La Tola distinguen –y que se presentaron en la sección anterior–, se van mezclando con las situaciones cotidianas que ellos viven, detonando el paso entre diferentes regímenes. Ello hace que algunas cuestiones que pueden ser vistas como violencia en otros espacios, en este resulten completamente "normales", o que lo que representa violencia para unos actores no lo sea para otros. Tal es el caso de las ventas ocasionales que se generan en los contornos de la escuela durante los descansos, la cual se mira como un problema desde el punto de vista de los profesores, pero no del de los padres y madres de familia que venden, pues para ellos se trata de la forma de sostener a sus familias. Lo cierto es que mientras más rutinaria resulta una actividad, menos violencia denota, lo que relativiza algunas situaciones complejas, como la del rodaje de gas que no solo sobrepasa la transgresión de la norma, sino que la convierte en una alternativa de vida.

Volviendo sobre los regímenes de acción, algunas experiencias podrían explicar mejor el paso entre uno y otro, al tiempo que da cuenta de algunas situaciones cotidianas.

1. Los educadores cumplen sus rutinas según el lugar desde el cual aquellas se trasladan a sus sitios de trabajo. Esta cuestión temporal es factible de cálculo, en la medida en que uno puede hacerse la idea de quién hace un mayor sacrificio por el mismo sueldo. Así, por ejemplo, algunos de las y los docentes deben trasladarse desde la ciudad de Esmeraldas, la capital de la provincia, haciendo un trayecto diario de al menos tres horas por trayecto, mientras otros requieren únicamente de diez minutos pues viven en la misma parroquia. Las personas que vienen de lejos gastarán, además del tiempo, más dinero en transporte, desequilibrando un orden de justicia (ciudad industrial), que pasa relativamente desapercibido, cuando sus actores están instalados en un régimen de rutina.

2. En el caso de la escuela de La Tola y, de hecho, de toda la organización que la sostiene, el régimen del amor resulta significativo pues alude a la misión que llevan adelante las personas en ella. Al definirse como una obra con carácter religioso (jesuita), y que se basa en la fraternidad universal y en la idea del servicio como un asunto desinteresado, el régimen del amor se instala en las prácticas de las y los docentes, al adherirse y comprometerse con sus discursos. Esto es mucho más evidente, cuando en el trabajo, las acciones se corresponden radicalmente con el principio de común humanidad, en que se asume a cada persona como un "otro" completo que es necesario transformar, liberar o salvar, términos comúnmente utilizados para hablar de su propia misión al interior de Fe y Alegría. Este ideal lo asumen los educadores en La Tola, como una cuestión imperativa, lo cual los lleva a buscar mecanismos para enfrentar la violencia, al considerar que esto es parte de su propia misión (ciudad cívica).

3. Ahora bien, pese a estar completamente comprometidos con el trabajo desarrollado en una escuela ubicada en un sector empobrecido como lo es La Tola, uno de los trabajadores se

siente inconforme porque parte de sus actividades como docente implican un trabajo, casi personalizado, de atención a sus estudiantes en medio de situaciones delicadas de conflicto. Por lo tanto, en medio de una reunión con los acompañantes provenientes de la oficina zonal de la organización, manifiesta su descontento en términos de tiempo y de recursos, dado que siente que hace mucho más de lo que su sueldo, y de hecho su contrato, estipulan que debe hacer, sugiriendo que deben contar con un profesional en psicología a tiempo completo. Esta lógica de cálculo, activa los principios de equivalencia, en tanto contrasta aquello que él considera injusto con un orden de justicia diferente, permitiendo el paso a un régimen de justicia.

4. Al desactivarse las equivalencias, una docente se vuelve, ella misma un objeto del régimen de violencia, de modo que es empujada a buscar mecanismos para volver sobre un régimen de acción que sostenga la paz entre los actores:

> Acá la gente es un poco agresiva, igual entre estudiantes. Los padres aquí son agresivos, groseros, ellos no venían a decir ¡permiso!, sino que iban entrando, pateando las puertas, insultando (...). Ellos venían agresivos y todo, y yo no más observaba y observaba, y después (le digo para no alargar) ellos salían: ¡gracias profesora! Después de que venían agresivos y me querían agredir y todo, yo les hacía ver las cosas como son: que no era así como debían venir, ni de esa forma. Y les convencía, les hacía cambiar de mentalidad (Nezla, entrevista, 02 de agosto de 2019)

El relato refiere al momento en que una persona entra al centro educativo con el afán de agredir a una profesora. Esto pone en evidencia una situación en la que aquella ha dejado de ser vista bajo el presupuesto de común humanidad, entrando en una situación de disputa que se intenta resolver por la vía de la violencia. Hechos similares, transmitidos como anécdotas, fueron recurrentes entre las y los docentes, quienes manifestaban sentirse atemorizados. Muchas veces recibían amenazas por parte de estudiantes, las cuales respondían, en cierta medida, a que sus padres se movían en contextos complejos por lo que aquellas no podían tomarse a la ligera.

Todo esto no quiere decir, sin embargo, que solo existan este tipo de situaciones, sino que son las más visibles, y las que permitirán comprender con mayor profundidad a la violencia en tanto régimen de acción. Como se ha manifestado anteriormente, la violencia solo puede ser definida y abordada desde la comprensión de una realidad concreta, y en este caso, desde las diversas tensiones que pueden visibilizarse en un espacio definido y en constante transformación. De ahí que considerar los regímenes de acción favorezca un abordaje mucho más vinculado al contexto y a las situaciones particulares, toda vez que muchas de las cuestiones que las y los docentes expresan en medio de relatos y diálogos, no siempre son vistas como violentas.

A veces estas realidades permanecen ocultas y solo se vuelven visibles al adentrarse en las dinámicas de vida de las personas del lugar. El mirar la violencia como un régimen de acción propone, sin embargo, un excelente criterio de lectura, el cual es el de analizar cómo se desactivan los principios de equivalencia, volviendo a los seres humanos simples objetos. En resumen, las diferentes violencias expresadas por los actores haciendo un cruce de criterios sería la siguiente:

Tabla 10. Violencias expresadas por los actores en La Tola

Criterio Interno-externo Visible-invisible	Son visibilizadas	Aparecen después	Permanecen ocultas
Internas	**- Agresión en los patios** **- Irrespeto** - Niños se agrupan - Grafitis y rayones	**- Personas gritan, son agresivas (insultan)**	**- Micro-tráfico**
Externas	- Gente que viene a vender a la escuela	**- Irrespeto** **- Personas fuman (se drogan) - barrio La Olla.**	**- Tráfico de gas y gasolina (rodaje)** **- Ciertas costumbres familiares** **- Presencia de grupos armados y muertes**

Nota. Se utiliza como criterio del tiempo en que las situaciones tardan en visibilizarse, además de si son internas o externas a la escuela. Una mayor desactivación de equivalencias se coloca en negrita.

Podría decirse que mientras más objetivación exista, la violencia podría ser considerada más intensa, de manera que situaciones que los actores pueden no percibir como violentas, o bien son ocultadas por ellos, entran en el régimen de violencia una vez que se analice el criterio expuesto en relación a las equivalencias (puestas en la figura con negritas). Así, por ejemplo, cuestiones como el "rodaje de gas", la presencia de grupos armados, muertes, o ciertas costumbres que son vistas como "normales", nunca aparecen en primer momento, aunque son a todas luces parte del régimen de violencia. Los eventuales disparos a los que hice relación en la primera parte de este capítulo y que son considerados normales, o castigos infringidos por padres a sus hijos para que aprendan "mejor" entran en esta clasificación[145].

(C) La capacidad pedagógica puesta a prueba

En las secciones precedentes se han manifestado tres ideas relevantes para el análisis. Por un lado, se ha enfatizado en que el único espacio decisivo para los actores es el de la acción; por otro, se ha indicado que aquella es trasladada al espacio más conocido por ellos (el pedagógico), rompiendo de esta manera con las lógicas de estandarización que provienen de afuera -aunque a veces haciendo uso de ellas para los propios fines de la organización-; y, además, se ha dicho que, dado el contexto en el cual estos actores desarrollan su actividad, la violencia viene a ser otro factor que complejiza sus respuestas en medio del espacio escolar.

Esta violencia puede ser tratada como un régimen de acción en la medida en que se considere, como criterio, la desactivación de los principios de equivalencia que jerarquizan un determinado orden político. Así, se han mostrado algunos aspectos muy concretos que dan cuenta del modo en que los actores leen su propia realidad y se los ha analizado a la luz de dicho criterio. Ahora bien, esta violencia puede ser considerada, también, como aquel elemento que pone a prueba a los

[145] En medio de un diálogo informal con una docente de la zona, me comentaba el caso de un niño que solo reaccionó a su mal comportamiento cuando se le amenazó con llamar a su madre de familia. La razón era que la madre de familia lo castigaba recolectando orines durante un cierto periodo de tiempo para luego bañarles con él. Al hablar con la madre de familia, esta aducía que aquella era "la forma en que se aprendía en el lugar, y que así aprendieron también ellas a comportarse" (Mezdi, diálogo, junio de 2018).

educadores en La Tola, pues como se ha manifestado, las lógicas de estandarización que provienen del exterior del centro -tanto del Estado como de Fe y Alegría, resultan insuficientes para su trabajo cotidiano.

No se trata únicamente de las particularidades del contexto en el que los educadores llevan adelante su trabajo educativo, sino de la propia realidad que les obliga a demostrar una serie de capacidades, no necesariamente vinculadas al trabajo docente. Es interesante notar que esta sucesión de pruebas a las que se ven confrontados no son introducidas únicamente por la flexibilidad (Perilleux, 2001), sino más bien por la rigurosidad de la estandarización y de su contexto.

Las capacidades requieren ser demostradas en virtud del ideal que sugiere el orden político de tipo cívico en el que se inscribe la misión que subyace a las escuelas de Fe y Alegría. Por ello, es valorado por quienes dirigen la organización, que los profesores tengan "actitud de integración", y hayan asumido algunas de las ideas clave de la educación popular[146], lo que se demuestra cuando se hace alusión al hecho de que, en el marco del desarrollo de proyectos de investigación-acción llevados a cabo desde el Centro de Formación e investigación de Fe y Alegría, con sede en Quito, esta escuela fue la única de las de la red, en la que todos las y los docentes decidieron participar.

Es en este contexto en el que se imponen dos diferentes tipos de pruebas que podrían apuntar, por un lado, al tipo de poblador que tiene que vencer el miedo provocado por algunos factores de su contexto, y por otro, al educador que tiene que incluir en su trabajo pedagógico, una serie de estrategias orientadas a enfrentar la violencia cotidiana, volviéndose por extensión, psicólogo o trabajador social. De ahí que, ser un profesor "empoderado", tenga ciertas consecuencias prácticas, factibles de medición bajo la lógica del compromiso[147].

Entre el miedo y la necesidad de "hacer algo"

Muchas de las situaciones de violencia que se viven en La Tola, no son expresadas de inmediato por lo actores que forman parte de la

[146] En A se explicaron los diferentes cuadrantes en que se ubican los actores. Aquí se está haciendo referencia a aquel que representa mayor empoderamiento (derecho-superior).

[147] Al hablar aquí de compromiso, más que la relación entre dos diferentes órdenes políticos, se está haciendo referencia a la lealtad-incondicionalidad a la que se refieren en las organizaciones cuando piden a los trabajadores "ponerse la camiseta".

comunidad educativa. Y cuando lo hacían, en algún punto del diálogo, manifestaban una suerte de temor respecto de lo que podría pasar por haber "hablado de más" (Docentes de la Tola, diálogo, septiembre de 2017). Se trata del miedo que, desde luego, también mueve a la acción, operando como una suerte de transición entre un régimen de acción y otro, sobre todo por el carácter efímero que posee.

Un ejemplo en este sentido lo ofrece una profesora que habló con bastante profundidad, de situaciones pasadas y presentes que la ubicaban a ella y a todos sus compañeros en una situación particular de angustia y de temor. Al concluir la entrevista ella se mostraba desesperada pues le preocupaba que en ese momento se encontraba cerca una docente de reemplazo, es decir, una persona que no era del círculo de los profesores y que estaba allí de manera temporal. Su intranquilidad era porque "uno nunca sabe quién puede ser peligroso, y creo que hablé de más" (Namen, entrevista, agosto de 2019).

> Nosotros hemos vivido aquí un cierto tiempo, vivimos con grupos **paramilitares**, entonces eso como que, desde allí, yo siempre he dicho y no me cansaré de decir, que desde allí la gente empezó a cambiar, como que todo lo que se hizo allí, como que la gente empezó a ponerse el corazón más fuerte, sí como, de lo que vivimos, todo cambio. Desde allí empezó a cambiar todo. Claro que todavía se vive un poco, pero no como se vivía antes que la mayoría de las personas eran caritativas. Ahora las personas son como que más fuertes, incluso en ese tiempo, las personas, subió un alto índice de personas con hipertensión, pero ahora es más de la mitad de la población, debido a ese problema, incluso yo también estoy en ese grupo (Namen, entrevista, agosto de 2019).

En el extracto anteriormente presentado destaca la primera línea en la que la profesora disminuye mucho su voz (en cursiva en el texto), cuando ella habla de los grupos paramilitares que poblaban el sector al estar cerca de la zona fronteriza -cuestión a la que ella atribuye toda esta situación particular-. De acuerdo a su relato, esta serie de experiencias transformó la vida de la zona y de las personas, al punto de afectar su salud física. Aunque, continúa la docente, todas estas situaciones mucho más complejas relacionadas con la violencia son cuestiones vividas de modo fuerte en el pasado, de manera que lo que hoy se vive en la zona es un rezago de ese momento particular.

> Este problema, de que haya terminado, aparentemente hace cinco años terminó, pero lo que vivimos nosotros aquí, como hace diez años es que empezó, bastantes muertos *hubieron*, incluso aquí en la escuela hay muchos niños que son, hay muchos niños que quedaron huérfanos, sí. Y eso afectó bastante, incluso afectó a la educación también porque muchas personas, salieron a vivir a otros lugares, en la actualidad han retornado. Incluso hubo una baja de niños, de estudiantes, porque las familias se fueron, entonces como que el número de estudiantes bajó (…).
>
> En ese tiempo, nosotros, por ejemplo, las personas, seis de la tarde ya no podíamos salir, ni nadie podía contestar un teléfono, y si tenía su teléfono era con vibrador, porque si ellos escuchaban que los teléfonos sonaban, pensaba que uno estaba dando información. ¿Sí? *Y como era a diario las muertes, que había a diario, por ejemplo, mataban de un lado, y luego mataban del otro lado, porque eran dos grupos que había*. Entonces, la gente vivía así, seis de la tarde ya no se veía nadie, siempre uno dice como un oeste, que no se ve nadie, así se veía. Y ya a las seis ellos andaban uniformados por la calle con sus armas, desfilando ahí, mujeres y hombres, pero no mujeres de aquí, de Colombia (…) De ahí hubo la intervención de los militares, militarizaron toda esta zona, incluso en el mapa aparecíamos con un puntito rojo La Tola, estaba ahí, los turistas pues veían y no iban, (Namen, entrevista, agosto de 2019).

Toda esta situación de violencia particular no hace sino manifestarse en forma de miedo. Una forma de temor que provoca una serie de acciones concretas, como la de no querer salir de la casa, guardar los celulares para que no se escuche su sonido, o sentirse menospreciados por ser de una zona específica que externamente se asocia con la violencia y el peligro. Esto es notable también en el hecho de que aún hoy los profesores sienten que deben andar con cuidado, que deben identificarse con Fe y Alegría, o que temen que cualquier momento pase algo, cuestiones manifestadas por ellos a lo largo de los diferentes diálogos[148].

El miedo provoca una serie de complejas cuestiones ligadas a la acción, y les confronta en su trabajo cotidiano, dado esta no tiene que ver únicamente con la angustia que puede provocar, sino con el hecho

[148] Para las visitas a La Tola, solían pedirme que vaya identificado, con algún distintivo de Fe y Alegría, con el fin de reducir riesgos innecesarios. Se asume que a las personas de la organización no van a hacer daño.

de proponerles un reto en su trabajo, mismo que se expresa en lo que ellos pueden hacer para reducir la violencia desde el plano concreto y específico de su acción pedagógica. Ello, además, en el marco de una pérdida de confianza en las instituciones como la Policía, que a ojos de los actores no hace mucho por reducir este conjunto de problemas, y que ellos asocian, incluso, con cierta permisividad hacia la violencia que se produce en el marco de este contexto específico.

> **L:** En la parte de allá por La Olla, que se dice ¡La Olla!
> **Y:** Es donde más fuman, la gente fuma y cuando va pasando la gente lo llaman. Son abusivos
> **L:** Roban
> (…)
> **Y:** Pero eso es falta de la policía, porque la policía ya debería haber controlado eso de allá, porque ya hace tiempo está eso, pero la policía no hace nada, ellos deberían andar rodeando por allá. Un tiempito sí anduvo, pero ya no anduvo más. Cuando hubo la fiesta de la Tola fue cuando más comenzaron a estar fumando, a llamarnos a los niños. (YyL, entrevista, agosto 2019).

Lo expresado por las y los estudiantes no es una cuestión aislada, dado que, si bien los profesores de La Tola comentan que la relación que ellos tienen con las instituciones y las instancias de control son positivas, también hablan de una pérdida de involucramiento de estos entes, en el cuidado de la población. Esto aumenta en ellos la percepción de la violencia y los coloca en una situación de incertidumbre que, como se ha manifestado es trasladada al ámbito de la educación, dado que es el espacio en el que ellos sienten, de alguna manera, la posibilidad de "hacer algo", aunque siempre con el temor de haber hablado de más.

¿Qué es ser un(a) educador(a) en La Tola?

Lo que se encuentra en el centro de las pruebas legítimas es que estas son "pruebas de algo" (Boltanski, 2017a), diríamos, en este caso, de la capacidad de ser educadores populares en un contexto en el que la violencia juega un papel muy importante en su definición. Fe y Alegría busca que los educadores tengan actitud de integración, y que además se vinculen con la misión de su organización, lo cual los lleva a considerar los principios de la educación popular en sus prácticas

pedagógicas específicas (Fe y Alegría Ecuador, 2016). Por ello, la pregunta que subyace a esta prueba es ¿qué es lo que se espera de un educador en este espacio particular?, o dicho de otra manera ¿qué es ser un educador en FyA La Tola?

Una parte de la respuesta ha sido ya desarrollada al considerar que todo aquel que está vinculado al centro educativo es, en cierta medida un educador, dado que hace un trabajo que puede ser referencial para el estudiante, como en el caso del conserje o de las familias que venden fuera del mismo, al ser ellas parte del "ejemplo a seguir", considerando la idea muchas veces expresada de que aquellos aprenden lo que ven en su contexto. Sin embargo, tampoco podríamos decir que todos son educadores, dado que al hacerlo le quitaríamos una especificidad necesaria, más aún en medio de una organización que es vista por la comunidad como su referente.

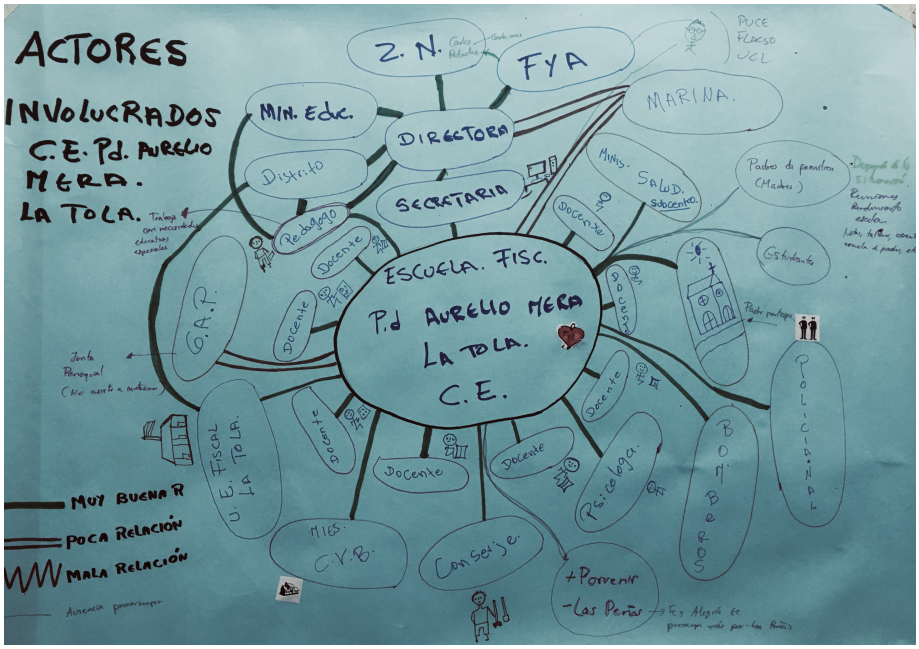
Ello lleva a considerar un último mapa que muestra a los diferentes actores que forman parte de la escuela, y además las relaciones entre ellos. En él es posible ver, en primer plano a las y los docentes de la escuela los cuales han sido ubicados alrededor de un círculo sin el nombre de cada uno, aunque en el curso de la cartografía, iban mencionándolos para que nadie quede fuera del mapa. Destacan, no solo por el tamaño sino por el carácter jerárquico, tanto la secretaria como la directora, por encima de la cual se encuentra la Zona Norte que es parte de Fe y Alegría, a un lado, y el Ministerio de Educación al otro lado (nuevamente los dos señores).

En un segundo nivel del círculo aparecen algunos otros actores, entre los cuales se pueden contar personas (el conserje y la psicóloga), pero también pequeñas instituciones, como por ejemplo el GAD (la junta parroquial), la otra escuela de la parroquia, el Ministerio de inclusión económica y social (MIES), el Ministerio de salud, los bomberos, la policía nacional y la Iglesia. Un poco más lejos aparece la Marina, con quienes ellos colocan una línea de "poca relación". Sin embargo, el hecho de que todas ellas estén ubicadas en el mapa significa que los actores de FyA La Tola las consideran como instituciones importantes para la escuela.

En pequeñas letras, aparecen algunos otros que no fueron considerados en la primera versión del mapa, entre los que destacan los padres y madres de familia, con la nota "depende de la situación" dado que estos solo se vuelen notables en las actividades que los involucran, el otro centro de Fe y Alegría ubicado en Las Peñas y del

cual las y los docentes reclaman que toda la atención se suele centrar en ellos, y, por último, una pequeña silueta que me representa a mí, y que alude a este proyecto de investigación.

Figura 16. Actores involucrados en la escuela de La Tola



Nota. El mapa muestra los actores, pero también las relaciones. En el lado inferior izquierdo puede verse la leyenda que se utiliza para hacerlo.

Como puede verse se trata de no muchos actores, pero sí muy bien seleccionados, dado que todos tienen algo que ver con situaciones concretas de la vida cotidiana de FyA. Así, la Policía o la Marina juegan un rol significativo, dado que son las instituciones encargadas de controlar la delincuencia (organizada o no), y el tráfico de gas, gasolina o drogas. Podría decirse que quienes forman parte de ellas son educadores cuando llevan a cabo alguna actividad al interior del centro educativo, cuando son invitados a los "minutos cívicos"[149] u otros

[149] El llamado "minuto cívico" es un espacio en el que se procura recordar alguna fecha particular, transmitir algún valor o simplemente dar alguna información relevante y que suelen tener los centros educativos al inicio de las jornadas escolares semanales. En La Tola, suelen invitar a algunas autoridades a participar de estos eventos en ciertas ocasiones específicas.

similares (Nezla, entrevista, agosto de 2019), de modo que eventualmente hacen un trabajo de educación.

Ahora bien, las personas que aparecen como individuos en el mapa, sí que pueden ser considerados educadores dado que son quienes hacen la labor pedagógica y que están involucrados mayormente en la vida del centro. La existencia de varias redes alrededor de ellos, permite hacernos la idea de que esta labor se extiende a otros ámbitos en tanto implica también otras relaciones, mismas que comúnmente no suelen asociarse a la idea de ser educador. Tal es el caso de las y los docentes que tienen que buscar mecanismos para invitar a terceros a que desarrollen pequeñas charlas al interior de la escuela con el fin de facilitar mecanismos de lucha contra la violencia.

Así, este concepto de educador debe entenderse como una cuestión completamente plural, imposible de definirse de un solo modo, ya que implica una labor que se desarrolla "por extensión", no en el sentido filosófico aristotélico del término, sino en la medida en que se amplía con el fin de buscar soluciones que puedan ser llevadas al espacio pedagógico, que es donde se desarrolla la acción. Es así que la prueba a los educadores de este lugar pasa por el hecho de verificar en qué medida esta acción puede extenderse más allá del espacio meramente escolar.

Las y los docentes saben qué papel juegan en la escuela, así como en la comunidad, y que algunos problemas tienen que enfrentarlos ellos mismos, pese a no contar con las competencias para hacerlo. La psicóloga del centro, que puede ser un apoyo de mucha importancia para ellos, visita el centro únicamente dos días por semana, y ella misma cumple tareas que tampoco le competen, pues hace visitas a las familias cuando la situación lo amerita, cuestión que en otros espacios sería responsabilidad de un(a) trabajador(a) social.

> **M.** Cuando vas cómo te sientes, ¿te sientes segura?, ¿insegura?, es decir, ¿cómo has percibido tú al sector?
> **J**. (…) O sea al principio sí era como de miradas, o sea al principio uno nota como que "Hey ella es nueva", como que está recién llegada. Hay que ponerle como atención, ¿qué pasa no?, pero ya como lo van conociendo a uno entonces ya como que también la gente ya sabe quién soy yo. Entonces cuando llego, yo llego y ya saben que soy la psicóloga de allá, entonces sí me siento, o sea en el medio me siento segura sí, pero igual yo siempre trato de andar en los sitios donde,

> donde hay seguridad, mayor seguridad no, estando sola. Igual si tengo que ir a hacer una visita pues también busco a alguno de los profes que me acompañe, porque sola no suelo ir (Noine, entrevista, octubre de 2020).

Por extensión, el educador en Fe y Alegría es docente, a veces psicólogo, a veces trabajador social, y esto es lo que se espera de alguien cuyo trabajo se lleva a cabo en una zona en la que la violencia amerita que así sea. La inseguridad es también una cosa con la que ellos deben lidiar, junto con todos los habitantes de la zona.

(D) La acción pedagógica como capacidad crítica

El programa de formación en investigación-acción-participativa, desarrollado por el Centro de Formación de la organización, al que se ha hecho ya referencia, tuvo lugar en el periodo escolar 2017-2018. La intencionalidad del mismo era que las y los docentes desarrollen investigaciones sobre sus propios contextos, con el fin de generar transformaciones en torno a sus problemáticas más importantes. El centro de FyA La Tola participó activamente de este proceso, sistematizando algunas opciones para enfrentar la violencia presente en el contexto.

Sin embargo, tanto los responsables del Centro de Formación como las y los docentes manifestaron que el proceso no había dado los resultados que esperaban, pues "lo que necesitaban los docentes eran insumos, herramientas más prácticas", y aquellos no estaban familiarizados con técnicas de investigación (Centro de Formación FyA, reunión, 03 de abril de 2018). Este fue el origen de un nuevo proceso, más en la línea de fortalecimiento de las capacidades de las y los docentes, que devino en el interés de aquellos en realizar contextualizaciones al currículo nacional, de cara a enfrentar, en las aulas, la violencia cotidiana, tal y como ellos la percibían.

La "contextualización curricular" se convirtió en el instrumento por el cual, las y los docentes de La Tola utilizaron sus propias capacidades para buscar mecanismos que reduzcan la violencia, y, al mismo tiempo hacer frente a una lógica proveniente del exterior y enteramente estandarizada, como lo es el currículo. De esta manera, los actores delimitaron el espacio de acción desde el cual les resulta factible hacer algo para frenar las situaciones de violencia, aunque no lo hagan de manera directa sino convirtiendo a la escuela y al aula de

clase en un mediador.

Frente a esta estrategia, se argumentan dos cuestiones importantes: la primera es que los actores, en medio de un contexto en el que el régimen de acción de violencia deviene común, pueden hacer uso de sus propias capacidades de cara a enfrentar dicha violencia, por lo que la respuesta no necesariamente pasa por una lógica "externa", resultante de la estandarización; la segunda es que el dispositivo concreto de "contextualización curricular", tiene el potencial necesario para modificar las relaciones de violencia en el espacio educativo, al abordar la cuestión en el plano mismo de la acción educativa.

Sobre el primero de estos puntos, cabe comprender que el currículo, como dispositivo esencial del ámbito de la educación, es visto por los profesores como la norma básica de regulación de las prácticas educativas, y es comúnmente asociado con las temáticas que deben trabajarse con las y los estudiantes. Así, expresiones como "cumplir el currículo", normalmente aluden a la necesidad que ellos tienen de reportar el abordaje de todos y cada uno de los temas propuestos en un determinado nivel educativo. Por otro lado, el currículo no es elaborado por ellos, sino que proviene del Ministerio de educación, y por ende es un dispositivo de carácter externo cuyas lógicas de base son las de la estandarización, aunque se indique que su carácter es "abierto y flexible" y que se debe a la autonomía de los centros educativos para su concreción (MINEDUC, 2016a).

Lo que, idealmente, garantiza que la contextualización sea posible es que cada uno de los documentos para las asignaturas obligatorias expresa una serie de "destrezas con criterio de desempeño" (DCD) integradas por habilidades, temas y niveles de profundidad, para cada subnivel de educación general básica (EGB). Los subniveles comprenden tres años escolares en cada caso y son elemental (2do, 3ro y 4to), medio (5to, 6to y 7mo) y superior (8vo, 9no y 10mo), al cual se añade el primer año de EGB, inicial. Esto significa que las y los docentes podrían elegir entre las diferentes destrezas, y armar sus propias planificaciones considerando el momento en que abordarán una u otra a lo largo de los tres años del subnivel. Por supuesto, en la práctica, los textos escolares y otros mecanismos del mismo Ministerio, cerrarán nuevamente estas alternativas, y trasladarán el cumplimiento al hecho de "completar el libro escolar".

Sobre el segundo punto, cabe mencionar que es precisamente este carácter de abierto que se expresa en el currículo, el que lleva a las

y los docentes de La Tola a preguntarse por la medida en que este puede ser adaptado a sus propias circunstancias, más allá de definir únicamente en qué año van a desarrollar o no una DCD específica. Por ello la definición pedagógica de los educadores en torno al currículo resulta relevante dado que se asume que la apertura que este tiene implica de algún modo la posibilidad de modificar, incluso las destrezas, para que apunten, de mejor manera, a hacer de su trabajo cotidiano una respuesta a la violencia. Es esto lo que ellos denominan finalmente "contextualización curricular", y que se puede entender como una puesta en práctica de sus propias capacidades críticas para enfrentar las dificultades cotidianas presentes en La Tola.

De la idea a la concreción de estrategias

Como parte del proceso de investigación-acción, pronto mi rol había cambiado levemente, pues una buena parte del tiempo dedicado a las visitas y encuentros en la zona se comenzó a dedicar a la reflexión, capacitación y construcción de lo que sería la "contextualización curricular". En una primera reunión, definimos con los directivos de la oficina zonal, cuál sería la ruta a seguir, e iniciamos un trabajo de refuerzo de las capacidades de los propios docentes para comprender mejor tanto el currículo, como las estrategias metodológicas que permitan el abordaje de las DCD. En realidad, esta fue la manera en que el proyecto se articuló al anterior proceso iniciado por el Centro de formación de Fe y Alegría, garantizando de esta manera que no habría "más trabajo" o un "tercer señor", sino que se continuaría un trabajo inconcluso.

Posteriormente, junto con las y los docentes, comenzamos a plantear las líneas en que las destrezas iban a ser contextualizadas, sobre la base de un documento elaborado a nivel zonal[150], en el que se clasificaron las DCD ubicando únicamente aquellas que eran factibles de adaptación, y colocando los posibles contenidos relacionados. El criterio fue tomar los temas que los actores consideraban relevantes y que aparecían como problemas específicos del contexto (señalados en

[150] Este primer documento se elaboró con el equipo de la zona norte en una reunión de trabajo llevada a cabo el 11 de abril de 2019. En esta participaron la directora zonal, el acompañante pedagógico, la responsable del proceso de investigación de la oficina nacional, y mi persona. En ella establecimos, también, un cronograma de implementación de las acciones.

su documento de análisis o previamente indagados por el acompañante), y colocarlos junto a las destrezas, de manera que los profesores hagan la segunda parte, es decir, redactar las nuevas destrezas contextualizadas, y armar estrategias para el abordaje de cada una de ellas. A continuación, algunos ejemplos de este primer momento, en el que se incluyen destrezas de ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje y literatura.

Tabla 11. Destrezas con criterio de desempeño y contenidos relacionados

Destreza con criterio de desempeño	**Contenidos relacionados**
CS.2.2.3. Identificar los posibles riesgos que pueden presentarse en la vivienda para prevenirlos y salvaguardar la seguridad en el hogar.	Violencia intrafamiliar Violencia sexual Delincuencia
LL.2.3.3. Ampliar la comprensión de un texto mediante la identificación de los significados de las palabras, utilizando las estrategias de derivación (familia de palabras), sinonimia–antonimia, contextualización, prefijos y sufijos y etimología.	Palabras y frases que causan malestar a los demás
CN.2.4.9. Explorar y discutir los principales recursos naturales no renovables de las regiones naturales del país y dar razones para realizar la explotación controlada.	Reflexionar sobre el gas

Nota. La Tabla muestra un ejemplo de destrezas con sus contenidos relacionados, de las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua y literatura y Ciencias Naturales.

Como se puede observar en los ejemplos, a cada DCD seleccionada se vincularon algunos temas que habían resultado de la reflexión de los actores en el terreno. Sobre esta base las y los docentes iniciaron un proceso, cuyo resultado sería un documento de currículo contextualizado y algunas estrategias específicas para aterrizar en la acción pedagógica. En tanto herramienta de trabajo, el mismo permite comprender que la mirada de los educadores respecto de sus propios contextos requiere un acercamiento al modo en que ellos mismos interpretan sus realidades y desarrollan sus capacidades críticas para enfrentarlas.

Ya en el plano práctico, la "contextualización curricular", se basa en un principio bastante simple, aunque complejo en la medida en que comporta, como se ha mencionado, una postura contraria a la más extendida y normativa de la estandarización. Se trata de tomar las DCD o incluso los "objetivos" de las asignaturas, propuestos por el Ministerio de Educación y convertirlos en nuevos "estándares" ligados al contexto, es decir a la propia realidad marcada por la violencia. De esta manera, se conjuga en el resultado de la mixtura entre lo oficial y lo ideado por los actores, una propuesta que permite superar la tensión existente, al tiempo que se convierte en un mecanismo para hacer frente a la violencia con el uso de las capacidades críticas de los propios educadores.

En el siguiente ejemplo puede verse un objetivo contextualizado, y un plan de clase desarrollado a la luz de la misma elaborado por las y los docentes de Fe y Alegría, La Tola. La lógica del plan de clase se basa en una metodología de educación popular, propia de Fe y Alegría en Ecuador, denominada CORDIS, misma que comporta: contextualización (CO), revalorización de saberes y experiencias (R), diálogo de saberes (D), innovación transformadora (I), y sistematización y socialización (S) (Fe y Alegría Ecuador, 2016):

Tabla 12. Ejemplo de planificaciones de clase bajo la lógica de la contextualización curricular

Objetivo correspondiente a la asignatura de Ciencias Naturales, para EGB elemental (MINEDUC, 2016a)**:**	**DCD correspondiente a la asignatura de Lengua y literatura, para EGB Media:** (MINEDUC, 2016a)**:**
O.CN.2.5. Experimentar y describir los cambios y el movimiento de los objetos por acción de la fuerza, en máquinas simples de uso cotidiano.	LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.
Objetivo contextualizado por los docentes de Fe y Alegría, La Tola:	**Objetivo contextualizado por los docentes de Fe y Alegría, La Tola:**
Observar, experimentar y describir el movimiento de los objetos por acción de la fuerza, **concretamente**	Escuchar discursos orales referentes al **alcoholismo y**

los triciclos[151], en el transporte de personas y gasolina. **Tiempo:** Tres períodos **Metodología:** CORDIS **Estrategia metodológica:** **CO.** Hacer un recorrido alrededor de la cuadra de la escuela observando personas que utilicen máquinas simples. **R.** Preguntar en clase ¿cómo las personas utilizan los triciclos y otras máquinas como la bicicleta o la carretilla? **D.** Revisar información sobre máquinas simples - Hacer una lluvia de ideas sobre lo comprendido y relacionar el tema con el uso de dichos objetos en el plano de la violencia. - Observar un video educativo sobre el tema. **I.** Elaborar carteles con frases sobre el buen uso de máquinas simples y pegarlas en las paredes de la escuela. **S.** Elaborar la descripción creativa de una persona y su triciclo haciendo buen uso del mismo. Hacer un libro con las descripciones y colocarlo en un lugar visible de escuela.	**drogadicción** y formular juicios de valor sobre los mismos, respetando las intervenciones de los demás. **Tiempo:** Seis períodos **Metodología:** CORDIS **Estrategia metodológica:** **CO.** En la comunidad de la Tola muchos jóvenes consumen alcohol y droga en espacios como: el puente, barrio la Olla, el parque. **R.** Hacer una lluvia de ideas con las preguntas: ¿han observado o conocen a personas que consumen droga, alcohol?, ¿saben si esto es peligroso o no para la salud?, ¿conocen a personas que sufran enfermedades por causa del consumo de droga, alcohol? **D.** Leer información referente a las drogas y alcohol: - Participar de un discurso sobre las consecuencias del consumo de drogas y alcohol por parte del subcentro de Salud y Policía. - Investigar en qué provincia el consumo de drogas y alcohol es más alto. **I.** Crear un discurso, por grupos con el tema: drogas y alcohol y exponer en el aula a manera de ensayo. **S.** Manifestar el discurso a todos los estudiantes de la institución: -Crear un esquema mental sobre las drogas y alcohol y compartir con las familias.

Nota. La Tabla muestra un ejemplo de objetivo curricular contextualizado desagregado como estrategia pedagógica. La planificación de la misma se llevó a cabo en el marco de un taller educativo, llevado a cabo el 26 de abril de 2019.

[151] Un triciclo es una bicicleta que tiene en la parte delantera un compartimento para carga.

Como se observa, frente a una norma estandarizada que les exige trabajar el tema de las "máquinas simples de uso cotidiano", las y los docentes de La Tola se cuestionan en la medida en que aquella les permite abordar un problema concreto, el cual es que los triciclos son utilizados, sobre todo, para la carga de productos factibles de tráfico. Durante la noche, las y los estudiantes "ruedan gas" o bien utilizan diversas máquinas para transportar el mismo hasta el puerto. Por ello, el abordaje del problema por la vía de la escuela resulta significativamente pertinente, y apunta a una cuestión muy específica, trabajada en la asignatura de Ciencias naturales. Otros temas fueron considerados en esta área como, por ejemplo, el del cuidado de los manglares, dado que en esta zona se encuentran algunos de los manglares "más altos del mundo" (Ecuavisa, 2014), y aquellos no son bien cuidados ni valorados, a los ojos de los moradores de la zona.

Por supuesto, todas las áreas son factibles de pasar por este proceso al interior del centro educativo, de modo que en la segunda columna es visible la contextualización de una destreza en el área de lengua y literatura. En ella resalta el modo en que las y los docentes abordan la cuestión del alcoholismo y la drogadicción, al ser éste un problema cercano debido a la presencia de los grupos que se reúnen en La olla. El trabajo de prevención es evidente, en la medida en que está orientado a concienciar sobre los efectos de este tipo de consumo, tratando de compaginar, al mismo tiempo, los elementos metodológicos que ha concebido Fe y Alegría para responder a los fundamentos de la educación popular.

Esto nos deja dos cuestiones que vale la pena acentuar: la primera es que las y los docentes comprenden que pueden desarrollar un trabajo al interior de la escuela que les aporte las "herramientas prácticas" que tanto exigen a la organización; la segunda, es que en el marco de la tensión entre la estandarización y la posibilidad de contextualización, es notable que se puede pensar una suerte de "estandarización contextualizada", en tanto los actores mismos hagan uso de sus propias capacidades críticas para resolver problemas cotidianos. La amplificación de estas capacidades en los actores podría colocarse en la raíz de los procesos de politización, y, por lo tanto, en la búsqueda misma de la emancipación, a la que apunta la misión de Fe y Alegría.

Amplificar la acción pedagógica

Describiendo el caso de la Escuela Fe y Alegría de La Tola, en Ecuador, se ha mostrado, cómo las y los docentes desarrollan un trabajo al interno que les permite enfrentar la violencia, entendida como un régimen de acción, desde las herramientas que aquellos poseen en la vida diaria, es decir, el espacio escolar. En medio de un proceso que sigue su curso, ha sido posible visibilizar el modo en que las y los docentes toman las normas estandarizadas y las adaptan para abordar, en medio de los procesos pedagógicos, aquellos problemas complejos de su propio contexto. Sin embargo, aquí no termina la tarea pues, lo que subyace a esta explicación es que se requiere un trabajo que permita amplificar las capacidades críticas de los educadores con la finalidad de que aquellas herramientas desarrolladas sean efectivas en la acción.

Lo cierto es que, en la realidad, la contextualización curricular no se convirtió en un documento, amplio, publicable, y presentable que sirva de referencia, quizá, a otros centros de Fe y Alegría o del país para hacer una labor similar, sino que caló como una idea que solo fue posible en la acción. Seguramente, las condiciones de trabajo posteriores, entre las que se incluye la pandemia de la Covid-19 no permitieron un avance en este sentido, aunque es notable que la idea mueve muchas de las prácticas actuales de las y los docentes de La Tola.

> Empezamos a hacer ya planificaciones con los profes de manera conjunta. Una planificación enfocada a la temática de la violencia y conectada con la destreza con criterio de desempeño que prácticamente es la que propone el Ministerio. Entonces, eso empezamos a trabajar, eso fue el año anterior. Ya en este año lectivo íbamos a retomar empezando desde la planificación curricular anual sustentada desde allí las destrezas contextualizadas y enfocadas directamente al problema que nosotros veníamos analizando de lo que era esta situación de la violencia con los estudiantes de la institución, pero ya teníamos que haber iniciado clases en febrero. Luego, por esta situación se extendió, creo que empezamos en mayo prácticamente clases en la costa, entonces allí creo que el proceso si está un poco, como digamos, ahí estancado prácticamente. Se ha estancado porque no hemos continuado lo que estábamos haciendo el año lectivo anterior (...) (Cholos, entrevista, octubre de 2020).

Es importante mencionar que, de alguna manera, este trabajo se asocia con mi presencia al interior del centro educativo, dado que se considera que yo soy el responsable de que esto salga adelante. En FyA las personas que colaboran en diferentes procesos pronto se ven inmiscuidos en el mismo, quizá debido a que la poca capacidad que tiene la organización para contratar personal dedicado a este tipo de cuestiones, hace que se aprovechen (en un sentido muy positivo del término), las capacidades de quienes llevan procesos de cualquier naturaleza, como en este caso el de una investigación[152].

Por ello, pese a que mi sensación era la de alguien que recibía una rendición de cuentas de un trabajo no desarrollado, me permitió considerar el hecho de que las y los docentes sí que hacen contextualización curricular, aunque no lo hayan explicitado en un documento más formal[153]. Esto sería, posteriormente ratificado por una de las trabajadoras del Centro de formación, con quien, como se mencionó antes, se había articulado el trabajo para que no represente un número mayor de tareas a las y los docentes del centro educativo.

> Te voy a hablar un poco desde los espacios que he tenido con ellos en las comunidades transformadoras porque quizás allí yo tengo la oportunidad de escucharlos un poquito más, y también de la formación de equipos directivos con el tema de resolución de conflictos. Yo creo que los profes si se lo están pensando, o sea no creo que sea ajeno, totalmente ajeno, o sea creo que incluso los casos que nos contaron en tema de resolución de conflictos sirvieron para hacer esa reflexión, que un estudiante le insulte al docente porque ese fue el caso que nos contaron, y eso permitió reflexionar no solo con la Tola sino también con las Peñas. (…) Yo creo que los profes sí le apuestan, además, para mí sí son profesores que aunque no te entreguen como tú has dicho no, bueno así tan sistemática la cosa, (…) yo sí pienso que tienen allí sus consideraciones en cuanto lo planifican, porque es una preocupación muy latente, o sea, ellos te lo van a expresar en todo momento (…), ahora no sé si se puede garantizar al cien por ciento que todos los profes lo estén pensando, eso no lo sabría realmente, pero sí es algo que mueve mucho al centro (Desly, entrevista, octubre de 2020).

[152] Esta parece haber sido la experiencia de quienes llevamos adelante un trabajo de investigación con las organizaciones.

[153] Cabe decir, que los únicos documentos con los que se cuentan en la actualidad, son los que se desarrollaron en su momento, en medio de los talleres llevados a cabo en el marco de la implementación de la propuesta.

Las comunidades transformadoras son espacios de reflexión colectiva en torno a la identidad de Fe y Alegría. Actualmente, estas forman parte de los procesos que lleva adelante el Centro de formación e investigación de la oficina nacional. En ellos, las y los docentes de la Tola vuelven nuevamente sobre el tema de la violencia, lo cual se explica básicamente porque se trata de una realidad que forma parte de su vida cotidiana. En el momento en que éstos desarrollan sus planificaciones toman en cuenta la lógica de integrar situaciones de violencia en los espacios de clase, aunque el mismo no necesite de una formalización. Las capacidades de los mismos, para hacer contextualizaciones curriculares en el camino, y en la práctica más específica da cuenta de que lo que se trata es de amplificar estas capacidades en el curso mismo de la acción.

De ahí que se pueda hablar de la acción pedagógica como un espacio definitivo para hacer frente a la violencia, aunque en este sean visibles modos de comprender y de accionar, que resultan del todo heterogéneos, y que difícilmente pueden ser captados de modo lineal. La amplificación de las capacidades críticas de los actores, no es sino el hecho de promover una práctica ligada al modo en que las y los docentes comprenden las injusticias que viven por causa de la violencia, siempre en la cotidianidad que implica, también, la acción en sí misma.

> El docente y mi persona dimos clases juntos y ahí, la particularidad de esas clases conjuntas que hicimos es que invitamos a personas de la comunidad. Empezamos invitando a un padre de familia, prácticamente porque lo anexamos el tema de la violencia. Decíamos que la violencia no solamente es física y al ser humano, sino también estábamos actuando en situaciones de violencia contra la naturaleza entonces en ese sentido ¿qué hicimos? Preparamos una estrategia con el tema del cuidado y protección del medio ambiente y de manera particular el cuidado y protección del mangle, que es lo que se tiene aquí. Invitamos a un padre de familia y él nos ayudó dentro del proceso de aula a trabajar ese tema enfocado también a la violencia que se hace contra la naturaleza, enfocar sobre normas de cuidado y protección al manglar, de lo que debemos hacer para que el manglar no se termine. Entonces eso fue una situación súper interesante, o sea que a mí prácticamente me motivó mucho, tener a un padre de familia dentro del aula para que nos hable sobre sus conocimientos en relación al cuidado y protección del manglar. A mí me dejó

> sorprendido. Yo he comentado eso con Milagros[154] y le decía que no esperaba que el padre de familia supiera trabajar en el proceso de aula, pero de una manera muy singular, para para dar a conocer ¿qué es el manglar? Incluso hablaba sobre los tipos de manglares, todo eso hablaba, conocía bastante el padre de familia sobre eso, fue una experiencia interesante que nosotros queríamos continuarla, retomando, pero lastimosamente se terminó el año escolar y ya luego la situación emergente. Dejamos ahí eso, se quedó ahí, pero fue súper bueno. (Cholos, entrevista, octubre de 2020).

Volviendo a la pregunta sobre ¿qué es ser un(a) educador(a) en FyA La Tola?, podría añadirse el hecho de que es aquel que hace una práctica de tipo pedagógico, vinculando el contexto del que forma parte a aquello que desea transmitir. Es lo que hace este padre de familia que deja sorprendido al acompañante, y es sin duda alguna, lo que se espera de un docente que trabaja en un centro como el de La Tola. La prueba que se impone a un(a) educador(a) en este lugar, pasará entonces, por la capacidad que tenga de contextualizar, en la práctica pedagógica cotidiana, el currículo estandarizado.

Las escuelas como espacio de resistencia

Considerar las acciones que desarrollan las y los educadores en un contexto como el de La Tola, no hace sino visibilizar una cuestión reflexionada ya desde la pedagogía crítica: que la escuela no es únicamente un espacio de reproducción, como puede pensarse desde los presupuestos teóricos de quienes hablan de ella en esta perspectiva (Bourdieu & Passeron, 1970), sino un espacio de resistencia (Giroux, 1995). Ahora bien, la pregunta por la resistencia puede resultar compleja, en la medida en que no todas las acciones de quienes trabajan en el espacio educativo pueden ser vistas como tales, y debido a que ha sido desestimada aún en los espacios que se consideran críticos.

Sin embargo, la forma en que los actores de La Tola se han tomado en serio la lucha contra la violencia desde los espacios en que tienen poder, haciendo uso de sus propias capacidades críticas, favorecen un marco para la comprensión de cómo acciones de distinta

[154] Milagros es la directora zonal de Fe y Alegría norte que comprende las provincias de Esmeraldas, Imbabura y Carchi.

índole, a veces muy pequeñas, pueden convertirse en resistencias frente a las realidades que les aquejan. En el caso en concreto, el dispositivo de contextualización curricular puede considerarse una estrategia completamente contraria a las perspectivas provenientes, en este caso, desde el Estado. Al intentar introducir algunos temas de la propia realidad, transformando el currículo, se está recordando a las instituciones oficiales la incapacidad que la norma pública tiene para resolver cuestiones coyunturales y muy contextuales, al menos en el terreno de la educación.

Podrían imaginarse múltiples respuestas por parte del Estado a esta innovación, una de ellas sería llamar la atención de las autoridades de este centro educativo que se han decidido a modificar el currículo nacional, otra, validar implícitamente la estrategia poniéndola como ejemplo de una buena práctica educativa. El problema de esta segunda opción es que más allá de esto, en la práctica no será considerada más que como experiencia aislada, sin incidir realmente en las políticas públicas educativas. Pese a todo esto, el simple hecho de generar una respuesta desde las instituciones oficiales quiere decir que aquellas causan incomodidad, que desestabilizan sus presupuestos, y por lo tanto, que implican resistencia.

La acción de las personas, en este caso muy bien situada en el ámbito escolar adquiere formas diversas e impredecibles, en tanto no son esperadas en el marco de la estandarización. Ello lleva a considerar el modo en que la crítica tiene lugar en la escuela, una crítica que se ubica en el compromiso entre diferentes mundos y que, amplificada, puede devenir en resistencia. Si se cree que la acción de las personas solo tiene lugar como una cuestión determinada en medio de estructuras de poder, difícilmente podría percibirse el modo en que estas favorecen dinámicas para resistir a aquella.

Es lo que, en su contexto histórico hizo Paulo Freire al implementar estrategias de alfabetización haciendo uso de las propias palabras utilizadas por los campesinos brasileños, en los denominados círculos de cultura (Freire, 1978)[155]. Cuando se pone el contexto por encima del programa escolar, entonces aquellas voces pueden ser críticas y resistir el peso que trae consigo la estandarización, aún con

[155] Los círculos de cultura eran los espacios en que se alfabetizaba conforme la metodología utilizada por Paulo Freire. La intención de estos era discutir los problemas que tienen tanto los educandos como los educadores con el fin de posibilitar el paso de una "conciencia ingenua" a una "conciencia crítica".

acciones que pueden ser sencillas pero que, por incómodas, provocan respuestas.

Toda esta reflexión permite considerar la necesidad de ubicar la acción de las y los educadores en primer plano, haciendo que la crítica provenga de sus contextos más inmediatos. Si se parte de los mismos presupuestos de la sociología pragmática, podría decirse que, lo que hace falta, es comenzar a mirar en la pedagogía, cómo los actores producen "cosas". Habría que caminar hacia una pedagogía que establezca con claridad una serie de principios de acción que favorezcan la crítica y la resistencia en medio de la escuela.

Para concluir, valga dejar abiertos estos cuestionamientos, de manera que el ejercicio de la investigación tome nuevos caminos para entender con mayor claridad las acciones de las personas. ¿Es posible otra forma de pedagogía crítica? Al ver la determinación de los actores en espacios como el de La Tola, en que día a día se topan con grandes y pequeñas violencias, puede decirse que así es. La re significación educativa de esta crítica será tarea pendiente para futuras reflexiones que consideren casos similares al aquí analizado.

Capítulo 5

Sociología pragmática de la acción frente a la violencia

El presente capítulo se centra en la comparación entre los dos casos presentados en los capítulos 3 y 4, es decir, el Centro del Muchacho Trabajador de la ciudad de Quito (caso 1), y la escuela Aurelio Elías Mera – Fe y Alegría, de la zona fronteriza de La Tola (caso 2). En medio de esta se muestran algunas grandes líneas resultantes de todo el proceso de investigación, las cuales favorecen una explicación complementaria a la problemática de la violencia, que parte de las voces de los actores y que surge de un análisis llevado a cabo a la luz de la sociología pragmática de la crítica, una de las cuales tiene que ver con la relación existente entre la investigación-acción y la sociología pragmática.

Por ello, en un primer apartado, se argumenta que el análisis simétrico de la realidad permite una mejor comprensión de las realidades asimétricas, que son, de hecho, evidenciadas en los órdenes políticos en los que destacan concepciones específicas de bien común (Boltanski & Chiapello, 1999; Boltanski & Thévenot, 1991). Además, se considera que la capacidad crítica de los actores, entre los que se incluye a quien hace investigación, comprende la aptitud para hacer un ejercicio de reflexividad que analice las situaciones desde el rol que se ocupa en medio de las mismas, de modo que, evitando toda forma de reificación, se puede aportar a soluciones efectivas vinculadas a la emancipación.

Posteriormente, se retoma la comparación de casos, conforme a los principios de la sociología pragmática y la metodología propuesta, considerando que las organizaciones educativas viven sus procesos de crisis y transformación (caso 1) o sus espacios de incertidumbre asociados a la violencia del contexto (caso 2), visibilizando diferentes disputas, dispositivos, pruebas y operaciones críticas. El trabajo cotidiano de las mismas, en medio de las situaciones que viven en la actualidad permite ver cómo se configuran y reconfiguran los actores en medio de sus espacios, resistiendo a las dificultades que atraviesan y buscando ser fieles a la misión que llevan adelante. En el segundo

apartado, por lo tanto, se presenta una síntesis comparativa que aterriza en el modo en que los actores de estas organizaciones hablan sobre la violencia y la enfrentan cotidianamente.

Con este presupuesto, un tercer apartado se centra en la violencia en sí misma. Partiendo del contexto en que se mueven los diferentes actores y tomando como criterio de definición la desactivación de las equivalencias (Boltanski, 2000a), se analizan diversas situaciones presentadas por ellos como violentas, en torno a tres diferentes escalas: una relacionada con la visibilidad de la situación, otra con el grado de objetivación de la común humanidad, y otra con la velocidad de transición de régimen. De esta manera se argumenta que la forma en que los mismos actores hablan de la violencia permite categorizarla según su grado de complejidad. El régimen de violencia representa, además, un movilizador de la acción que motiva a quienes la padecen a reactivar las equivalencias sobre la común humanidad y dar paso a mecanismos de lucha, en los cuales son fundamentales las operaciones críticas.

El cuarto apartado aborda el modo en que unos actores reducen la violencia en sus espacios al establecer mecanismos de negociación de la incondicionalidad con quienes forman parte de sus propias organizaciones. Se aborda el hecho de que esto fortalece el compromiso que permite la estabilización de los órdenes políticos cuando existen demandas de justicia. Esta negociación puede entenderse, por un lado, como una prueba de fuerza (Boltanski, 2017b) al permitir que unos sentidos disputados terminen siendo mejor sostenidos que otros, y al incorporar nuevas pruebas cuya base es una mayor lealtad (léase incondicionalidad), desplazando las que existían previamente en las organizaciones; y, por otro lado, como un "régimen de involucramiento" (Thévenot, 2006), que añade un factor de complejidad y profundidad al paso entre los diferentes órdenes políticos, sosteniendo de este modo, el compromiso hacia futuro.

La forma en que los actores de las organizaciones movilizan sus propias capacidades con el fin de enfrentar y resistir a las situaciones de crisis y violencia, lleva a considerar una última idea, presentada en una cuarta sección, la cual se vincula directamente con la naturaleza de las organizaciones analizadas: la educación. Tanto en el caso 1 como en el 2, se desarrolla un trabajo educativo relevante para las y los trabajadores, las familias y las y los estudiantes que forman parte de las organizaciones, añadiendo en cada caso las particularidades

propias de sus historias y misiones específicas: la dignificación del trabajo, por un lado, y la educación popular, por otro.

Sea que se trate de una profunda crisis organizacional que disputa el sentido mismo de su misión (CMT), o bien de una cuestión de supervivencia respecto del contexto en que se ejecuta el trabajo (FyA), destaca el modo en que las respuestas de los actores a sus problemáticas específicas atraviesan el ámbito de la acción, manifestada en su interés por consolidar un modelo educativo que vincule a las familias, o por llevar adelante un proceso de contextualización curricular para que la "lucha sea en la clase"[156]. Estas herramientas, desarrolladas por los actores en medio del proceso de investigación-acción, pueden percibirse como mecanismos que evidencian la necesidad de amplificar las operaciones críticas de los actores, dado que reducen la violencia al sostener de mejor manera el compromiso entre los mismos.

Así, cabe manifestar que el modo en que las organizaciones educativas enfrentan los contextos de violencia en que trabajan, pasa por la acción plural de las personas que las conforman. Esta visibiliza diferentes disputas, dispositivos, pruebas y operaciones críticas que se vinculan estrechamente con sus propios procesos de transformación y con las lógicas de estandarización que provienen usualmente de espacios externos. El trabajo cotidiano de las personas en las organizaciones, aterriza: por un lado, en el ámbito de la gestión, lo cual lleva a considerar la negociación de la incondicionalidad como una respuesta; y, por otro, en el ámbito de la educación, que lleva a mirar la misma como un espacio de producción "de la crítica".

La capacidad de los actores para hacer un uso positivo[157] de las negociaciones de lealtad, y para utilizar el espacio en que pueden hacer cambios tangibles para detener situaciones de violencia cotidiana, como es el educativo, representa un esfuerzo importante en los procesos de politización de las operaciones críticas que estas movilizan. Son ellas las que permiten dibujar alternativas, dado que ellas mismas lo son. A estas se puede sumar la posibilidad de vincular procesos de investigación-acción y sociología pragmática que les permitan analizar sus propias situaciones para comprender mejor las asimetrías de las

[156] Entiéndase que la lucha contra las situaciones de violencia se desarrolla en el espacio educativo.

[157] En el sentido de producir un beneficio.

que ellos mismo forman parte y que, a través de su trabajo cotidiano, buscan reducir.

Investigación-acción-participativa y sociología pragmática

En el capítulo dos se presentó este trabajo como alineado a la investigación-acción participativa, y a su vez, como parte de un esfuerzo por integrar los principios, conceptos, metodologías y técnicas provenientes de la sociología pragmática. Durante la puesta en marcha del proceso, una pregunta se fue tornando reiterativa y apuntó a la medida en que la relación entre estos dos grandes enfoques era posible. Junto a ella, otra no menos importante refería al vínculo entre los diferentes actores de las organizaciones y el investigador, es decir mi persona, en el curso del proceso de investigación en sí mismo.

Esta pregunta tiene sentido al comprender la naturaleza del proyecto de investigación, pensado desde el comienzo como un aporte desde la investigación-acción-participativa y, por lo tanto, desarrollado en estrecha relación con organizaciones cuyos intereses pasan por la transformación de ellas mismas y de los contextos en que trabajan. Al asumir la sociología pragmática se introdujeron nuevos elementos a la investigación doctoral, los cuales requirieron ser conectados con el trabajo en curso. Este enfoque asienta sus bases en el interaccionismo, la etnometodología, las teorías de la acción situada, la lingüística pragmática, la fenomenología y los estudios de las ciencias (Barthe et al., 2017), y se concretan sobre todo con los aportes centrales de, por un lado, Boltanski y Thévenot (Boltanski, 2014; Boltanski & Thévenot, 1989, 1991), y por otro, de Latour y Callon (Callon & Latour, 2011; Latour, 2005).

El trabajo empírico llevado a cabo en distintos períodos entre 2017 y 2021, cuyas particularidades han sido ya comentadas en los capítulos en que se analizan los casos, y en el análisis comparativo precedente, permitió comprender que la investigación-acción participativa (IAP) y los presupuestos que esta considera para su realización son del todo compatibles con los principios que provienen de la tradición sociológica de las pruebas. Es importante acotar que la primera tiene sus raíces en estudios sociológicos provenientes de América Latina (Fals-Borda, 1990), con amplia difusión en las

investigaciones sociales sobre todo en Canadá y Holanda, mientras que la segunda se consolida como parte de la tradición sociológica francesa.

Así, la respuesta a la pregunta por esta relación resulta no solo significativa para la investigación, sino un excelente aporte para comprender las síntesis posibles entre dos vertientes de pensamiento, considerando el hecho de que la IAP surge como una forma de hacer investigación, mientras la sociología pragmática, del desarrollo mismo de diversos estudios que fueron estableciendo ciertos principios para la puesta en marcha de nuevas investigaciones. Por supuesto, existen también ciertos límites en esta relación que merecen ser evidenciados.

Para argumentar la posibilidad de esta relación se movilizan a continuación tres ideas muy concretas, considerando los debates que han surgido en el curso de la investigación. La primera tiene que ver con el análisis simétrico de la realidad y las diferentes asimetrías que busca poner en evidencia la IAP, siendo que ellas implican una "toma de postura", incluso de tipo sociológico que no podría desentenderse del proceso de una investigación; la segunda se centra en la reflexividad, y busca evidenciar el modo en que tanto el investigador como el proceso mismo fueron asumidos por los actores de las organizaciones; y, la tercera, se orienta a visibilizar el modo en que la sociología pragmática favorece, también, la búsqueda de la emancipación, toda vez que una de las críticas a la misma es su supuesto desentendimiento con la realidad y con las inequidades (Boltanski, 2000c).

Una simetría metodológica y una realidad asimétrica

El principio de simetría es clave para la sociología pragmática (Lemieux, 2018), y se basa en el hecho de que muchas de las investigaciones sociológicas parten de una postura inicial que les obliga a considerar las formas de dominación existentes en un espacio específico, reduciendo las explicaciones a la existencia de relaciones de poder, y concibiendo toda relación como vertical (Boltanski, 2014), razón por la cual asume como premisa metodológica la consideración de los diferentes modos de pensar sobre una realidad, sin tomar partido por alguno de ellos.

Esto quiere decir, en términos empíricos que se hace necesario abandonar una postura que coloque a unos como ganadores y a otros como perdedores, o que les dé la razón a unos y a otros no, lo cual

podría resultar problemático desde la IAP en que se asume que existe una realidad que debe ser transformada, precisamente porque unos ganan en medio de las relaciones sociales, que se comprenden, por esta razón, como asimétricas.

Se entiende que, en tanto principio, esto puede resultar complejo, sobre todo por el modo en que se ha construido la sociología crítica, y se ha extendido en medio de los estudios sociológicos en Latinoamérica, pero resulta necesario, precisamente porque el hecho de no hacerlo, paradójicamente, reduce la posibilidad de comprensión de las asimetrías, o al menos de la manera en la que estas son producidas. Es decir, podría considerarse que una perspectiva que dé por hecho un tipo de relación asimétrica, ayudará a comprender los síntomas, pero dejará invisible la enfermedad, que solo podrá comprenderse al analizar cómo las asimetrías se producen.

Por otro lado, tal visión terminaría por introducir una realidad en una premisa previamente pensada, haciendo un mero uso instrumental de los datos extraídos del trabajo empírico, iniciando por donde se debería terminar (Latour, 2005), e invisibilizando muchas voces, relaciones y acciones en el camino. Así, por ejemplo, en educación, al hablar de la estandarización se torna necesario considerar el modo en que el Estado y las organizaciones educativas conciben la misma, y finalmente, el modo en que esta es tratada y puesta en práctica por los actores en un espacio educativo. Si se asumiera que el Estado es un dominante y que las y los docentes están dominados por un sistema rígido y hermético (relaciones de poder), bastaría con manifestar que las mismas existen y buscar los medios para romper con las dinámicas de estandarización. Pero esta visión va a anular los argumentos de unos actores, para quienes la estandarización puede ser la mejor herramienta para garantizar la eficiencia que el Estado busca en sus procesos, así como el hecho de que tanto el Estado mismo, como los actores que aplican las normativas estandarizadas no son entes homogéneos. La visión simétrica va a revelar que, en la práctica, la estandarización solo es aplicada por un conjunto de actores, en la medida en que aquellos se sientan más o menos identificados con las normas prescritas, tal como lo expresa Ceulemans (2017), y tal como esta investigación también, lo ha mostrado.

Así, el hecho no pasa entonces por la consideración de una realidad como asimétrica o simétrica, sino con el modo en que se

entiende tal simetría. En el caso de la sociología pragmática, ésta tiene que ver con un principio que se aplica en el plano metodológico y analítico, mientras que la IAP considera la misma como una imposibilidad en un mundo en el que existen desigualdades visibles, que son, las que se debe, gracias a los procesos instrumentales de investigación, transformar (Ander-Egg, 2003).

Por lo tanto, no existe contradicción alguna entre una y otra, dado que esta perspectiva antropológica simétrica no anula el hecho de que la realidad misma es asimétrica. Como prueba de ello, basta considerar el hecho de que Boltanski y Thévenot (1991), en la exposición de las diferentes economías de grandeza hablan de los diferentes órdenes políticos sostenidos, precisamente en jerarquías. El segundo axioma, denominado "principio de disimilitud", manifiesta, de hecho, que existen dos estados posibles entre las personas, los cuales están ordenados jerárquicamente, dado que no todos los miembros de una misma ciudad u orden son idénticos.

Al hablar de diferentes perspectivas de bien común, que tienen su base en principios superiores comunes, lo que se expresa es el criterio por el cual estas equivalencias existen. Por ejemplo, en una ciudad doméstica, cuando el principio superior común es la subordinación jerárquica y la tradición, es necesario comprender que, bajo las dinámicas de ese orden político en específico, una persona será "grande" en la medida en que se ubique más alto en una cadena de relaciones personales, lo cual hace que, por ejemplo, los abuelos en una familia tengan mayor consideración. En la ciudad mercantil, al definirse el bien común en torno a la competencia y la acumulación de la riqueza, una persona será mucho más grande cuando haya acumulado más que otras, cambiando así el criterio por el cual las jerarquías son posibles.

La fórmula de inversión (axioma 5) expresa, por otro lado, que es posible alterar esta escala de valores puesto que las personas son todas iguales y, por lo tanto, equivalentes (axioma 1), lo cual denota que no se pierde de vista el hecho del reconocimiento de la común humanidad, pero tampoco el hecho de que la realidad es asimétrica. Por ello, la perspectiva de la simetría como principio metodológico no podría equipararse o reducirse a un intento de comprensión de la realidad misma como algo simétrico.

En el curso de esta investigación ha sido visible el modo en que se ha puesto en evidencia las diferentes perspectivas existentes, por

ejemplo, sobre las disputas en torno al sentido de futuro del Centro del Muchacho Trabajador. La exposición de los argumentos que comporta cada una de las miradas es muy importante pues solo al hacerlo, el consenso deviene una posibilidad. Así, la mirada simétrica no anula las alternativas de solución y de transformación, pues estas surgen al evidenciarse puntos comunes que no serían visibles si se elimina, de entrada, una de las posturas al tacharla de "incorrecta" o de "errónea".

Por otro lado, una integración del principio de simetría a la IAP, resultó del todo productivo, puesto que, por un lado, minimizó el hecho de que la investigación tenga que alinearse con las perspectivas de los posibles financiadores, o de las organizaciones mismas[158], al poner en evidencia los diferentes puntos y argumentos sobre una u otra postura existentes; y, por otro, al garantizar que las respuestas que finalmente fueron construidas por los actores hayan hecho eco de la necesidad de integrar posturas contrapuestas[159].

La capacidad reflexiva puesta a prueba

La especificidad del enfoque de la IAP radica en que:

> no se puede resumir en un eje metodológico unívoco o simplemente sistematizado, como lo atestigua ya su doble denominación: ella incluye dos referencias (praxis y elaboración teórica), indica su (inherente) articulación en el proceso de investigación, el conjunto destinado a construir un campo de pensamiento, en la perspectiva de generar un cambio preciso en el mundo real (Egas, 2010, p. 38).

Sobre la base de esta especificidad, es necesario considerar que el vínculo entre la investigación y la acción no puede ser tomado a la ligera, y que una IAP que se considere tal, tendría que asegurar que los

---

[158] En el inicio del proceso de investigación, una preocupación particular estuvo relacionada con el hecho de hacer investigación sin resultar intrusivo en la organización misma. Desde una mirada, tenía cierta tendencia a querer criticarlo todo y a tachar muchas de las prácticas de estas como "erróneas", pero la mirada simétrica me permitió entender los argumentos de muchos de los actores y el sentido que dichas prácticas, entonces, tenían para ellos.

[159] Así, por ejemplo, el Equipo técnico de Atención a familias, en el CMT permite conectar una postura de "salvación" de los estudiantes que han entrado en conflicto, con una de "castigo" que emana de una cierta visión respecto de los protocolos estandarizados, presentes en el terreno.

diferentes actores participen a lo largo del proceso de investigación. Por lo tanto, la pregunta sería, ¿en qué medida las diferentes reflexiones que ahora son parte de este trabajo, integran las voces de los mismos actores, más allá del uso de aquellas como ejemplificadoras, como puede ser el caso de las entrevistas y los diálogos?

Siendo que en la IAP la participación de los actores es un "aspecto sustantivo e insoslayable" (Ander-Egg, 2003), la respuesta a esta pregunta pasa por el modo en que se comprendió la investigación en las organizaciones, y por el carácter reflexivo de la misma, principio de importancia en la sociología pragmática[160]. Así, es interesante considerar que los actores de las mismas, desde el comienzo, se hicieron grandes expectativas respecto de la participación de investigadores en sus procesos. En el CMT, esta fue vista como una excelente oportunidad para abordar, en la práctica, problemas que muchas veces, "ellos eran incapaces de ver" (Degar, visita al CMT, julio 2017); en Fe y Alegría esta se presentó como un mecanismo articulador de los esfuerzos previos de la organización por aterrizar en dinámicas específicas y concretas que les ayuden a las y los docentes a transformar sus realidades inmediatas.

Esta visión sobre la investigación no cambió a lo largo del proceso, y hasta el último instante se seguía manifestando la necesidad de que quienes estamos al frente podamos retroalimentar el trabajo de las organizaciones a la luz de una mirada "imparcial".

> Y hay cosas que no nos van a decir, que no nos van a compartir, aunque les urja, pero es digamos, ese es la gran ventaja de un investigador, desde una posición más imparcial puede asomarse a esa ventana en la que nosotros no, no podemos. No es que no queramos, pero por diferentes razones no podemos y apreciar, ahí, esas oportunidades, para continuar mejorando y para dar respuesta a urgencias que tiene la organización y que son retos de la dirección (Tome, entrevista, 16 de enero de 2020).

[160] Frente a esto es importante volver sobre una idea, previamente manifestada. A nivel personal, trabajé con la organización Fe y Alegría entre 2012 y 2016. En el CMT me vinculé como consultor durante 2018, trabajando en la organización, al tiempo que se desarrollaba la investigación. Es necesario indicar que esta mirada tiene que ver con la consideración de los investigadores como aportes a la organización, aunque ciertamente revela, como se expresa en las conclusiones, una subestimación de las explicaciones que ofrecen los mismos actores al interior de las organizaciones.

Esta perspectiva podría ser un indicador de que la participación de los actores no era vista como un elemento constitutivo de la investigación en sí misma, pese a que los diferentes datos fueron construidos junto a ellos, tanto en los talleres cartográficos, como en la reflexión sobre herramientas para el trabajo con las familias y las y los estudiantes de cara a enfrentar situaciones de crisis y violencia. Sin embargo, esta idea resultaría incompleta si no se considera también el modo en que los actores miraron al investigador en sí mismo. Esta visión, en cambio, sí fue cambiando a lo largo del proceso para asemejarse, cada vez más a la de un trabajador de las mismas, o incluso a la de un voluntario, cuya función es apoyar en ciertas tareas que podrían ser relevantes al trabajo de los actores en el terreno.

Por ello, en diferentes ocasiones las visitas se convertían en espacios de formación, de diálogo, de aporte, de trabajo colaborativo o de asesoría. Los talleres poco a poco fueron entendiéndose como reuniones de trabajo y la vinculación de mí mismo como investigador, en las jornadas cotidianas, fue pareciéndose más a las de ellos, con sus tiempos y sus dinámicas[161]. La razón por la que esto es importante, es porque me lleva a considerar que la pareja investigación y acción, fue poco a poco asumida por los actores y que, en la práctica, se convirtieron en una sola categoría que no podía ser vista por separado. El rol del investigador se comprendió como una cuestión de acción (que tocaba el ámbito laboral), y la acción de ellos como un aporte a la investigación.

> Yo les agradezco que siempre estén pendientes de nuestro centro y que todo lo que ustedes vienen a impartir sea para mejorar. Siempre va a ser para mejorar y aprender y que ustedes también conozcan nuestra realidad porque a veces siempre decimos como que el que está una oficina mira de una forma, ve la vida de una forma, pero ustedes que siempre están viniendo acá, saben cómo es nuestro entorno, cómo es nuestra vivencia. Y claro que no se va a conocer de un rato a otro,

[161] Importante mencionar que durante el tiempo que duró la investigación, colaboré adicionalmente con FyA en diversos talleres para sus educadores, para los psicólogos de una de las regionales, como capacitador en un centro educativo, como docente virtual, como expositor en un congreso y como redactor de artículos para su revista "Saberes Andantes", además del proceso de formación en currículo que se llevó a cabo con los docentes de La Tola. En CMT fui consultor, formador de los promotores familiares, y formador en principios de educación popular para todos los trabajadores.

> pero ustedes observan y, a veces, nosotros observando y saliendo de un cuarto al exterior, vemos cómo es la realidad (Nezla, entrevista, agosto de 2019).

Este cambio de mirada es relevante pues el trabajo de investigación se fue percibiendo cada vez más como un aporte a las problemáticas específicas que los actores atravesaban en medio de sus organizaciones. El trabajo colectivo, junto a ellos, los fue llevando a identificarse más y más con el desarrollo de la investigación, aunque siempre desde el espacio de trabajo de cada uno. En La Tola, por ejemplo, desde el comienzo, las y los docentes consideraron de mucha importancia vincularse a los procesos que se lleven a cabo en medio de la investigación, aunque dejaron claro que no quieren más "carga laboral". De ahí que, si bien la participación podría parecer limitada, el hecho de que esta sea así, parte también de un acuerdo con los actores.

Todo esto lleva a considerar la centralidad de la reflexividad en la investigación, cuestión que no se atribuye exclusivamente a quien posee el rol de investigador, sino que exige conectarse con el reconocimiento de las capacidades que poseen los actores y que se vuelve fundamental para la sociología pragmática. Este reconocimiento implica considerar que cada quien es capaz de comprender el rol que posee en medio del proceso, y, por ende, aportar al desarrollo de la investigación desde la acción misma. Para el investigador, implica reconocer que, aun habiéndose introducido de lleno en los espacios que se investiga, no podría dejar de mirar la realidad con la simetría necesaria para aportar una mirada analítica que profundice en la comprensión de los fenómenos junto a los actores.

Dicho de otro modo, el hecho de integrar lo que une al sociólogo al objeto de análisis (Lemieux, 2018), implicaría también el reconocer que los actores pueden integrar sus propias acciones al trabajo participativo que se desprende de un proceso de IAP. Esta forma de concebir la reflexividad se pone a prueba cuando se hace investigación-acción, pues exige que cada uno de los actores participantes se sepan integrados en un proceso de transformación, en el que la participación es clave. La idea de "dar voz", se torna, en este caso un "darnos voz".

La emancipación como parte de los vínculos posibles

La IAP surge como una propuesta epistemológica cuyo sentido recae en la capacidad que tenga la misma para llevar adelante transformaciones reales. Se trata, por tanto, de cómo las diferentes indagaciones permiten la puesta en marcha de una acción política que construya poder popular "en beneficio de los explotados", y que pase por procesos de educación, diagnóstico de situaciones, análisis crítico y praxis (Fals Borda, 1986). Previamente se manifestó que la sociología pragmática no desconoce las asimetrías, punto que se complementa con el hecho de que una mejor comprensión de las mismas, aportaría mejor a la emancipación.

Por ello, podría manifestarse que la sociología pragmática aporta un elemento particular a la IAP, al favorecer un análisis sobre los "dominantes" y "dominados", que no se torne un punto de partida difuso cuyo asidero radica únicamente en el "poder estructural" que escapa a cada uno de los actores individualmente. El dualismo establecido entre unos y otros, sin un análisis que permita situar las asimetrías, lo único que terminará haciendo es frenar y limitar la capacidad de los mismos actores para llevar adelante verdaderos procesos de transformación de la realidad.

Dicho sea de paso, el carácter evaluativo que tiene la sociología pragmática, da cuenta que aquella está lejos de ser una perspectiva lejana a los ideales transformativos, aunque su abordaje sea distinto de aquel que parte de una reificación de los dominantes y de los dominados. Para ejemplificar lo dicho, valga la pena mencionar dos ejemplos concretos desde el trabajo empírico de esta investigación:

El primero es que, en el CMT, se hace un gran esfuerzo por garantizar que las familias a las que se vincula a la organización sean las más vulnerables, y las que más lo necesitan. Sin embargo, en el proceso, los coordinadores descubrieron que muchas de estas familias se beneficiaban de los mismos programas en otras organizaciones. Frente a ello, la pregunta que surgió al interior era ¿cómo asegurar que algunas familias no se aprovechen de recursos que pueden ser útiles a otras? Una lectura, sin lugar a dudas, es la que considera que todas las familias se encuentran en el lado de los dominados, pues los dominantes, invisibles en el espacio del CMT, les arrebataron múltiples alternativas, volviéndolos vulnerables. Esta cuestión que no puede ser tomada a la ligera (Bourdieu & Boltanski, 1976) se vuelve incompleta,

pues al ser tan general, no permite una adecuada estrategia frente a la dominación. Por ello, otra lectura debe considerar que en el espacio mismo de las familias unas ganan y otras pierden, lo cual hace a algunas de ellas dominantes en el pequeño círculo de la organización, al quitarle alternativas a las otras familias. Así, ni la categoría de dominado, ni la de dominantes, se vincula por sí misma a un determinado grupo de actores, personas o "instituciones".

El segundo es que en el caso de La Tola, al tratarse de un centro escolar, se piensa comúnmente que los profesores son dominantes y las y los estudiantes dominados, idea que podría considerarse como herencia de la mirada del espacio escolar como "reproductor" del sistema social imperante (Bourdieu & Passeron, 1970)[162]. Sin embargo, el momento en que un padre de familia o un estudiante amenazan a un profesor, o a la directora del centro educativo, por intentar reducir la violencia al interior del mismo centro, todas las "relaciones de poder" cambian, y visibilizan otras asimetrías que seríamos incapaces de ver si de entrada ubicamos el poder en unos actores específicos. En este caso concreto, la violencia que proviene de este hecho, a más de necesitar del contexto para ser explicada, hace oscilar a un grupo de actores entre una aparente posición de poder y otra que podríamos considerar de vulnerabilidad.

La visibilidad de las asimetrías pasa, por lo tanto, por una seria consideración del contexto, y por el hecho de que se debe seguir los rastros que los mismos actores van dejando mientras construyen el mundo social (Latour, 2005). La objetivación de los actores y el trasladar sobre ellos características particulares sin permitirnos conocer la realidad sería negativo para un proceso de investigación, y más aún para la IAP cuya premisa es que los mismos actores puedan hablar de sí mismos "¿Por qué no tomar con seriedad lo que los integrantes dicen una y otra vez? ¿Por qué no seguir la dirección indicada por su dedo cuando designan lo que "los hace actuar"?" (Latour, 2005).

---

[162] Usualmente, cuando comunico que hago investigación sobre "violencia en el sistema educativo", las preguntas siempre se relacionan al hecho de que los profesores abusan de su posición respecto de los "menores", y por ende a una violencia de parte de aquellos. Se asume que ellos son los que tienen el poder en esta relación vertical, y así lo asume el Ministerio de educación al implementar mecanismos para enfrentar la violencia en las instituciones educativas que tienen que ver únicamente con aquella orientada a los estudiantes.

Para evitar este relativismo, Boltanski ofrece una nueva definición de la resistencia, camino a la emancipación:

> Hemos de preguntarnos, para concluir, cuáles serían algunas de las contribuciones que podría hacer lo que se ha dado en llamar *sociología pragmática de la crítica* a una crítica social de la dominación e, indisociablemente, a la búsqueda de vías que avancen hacia una *emancipación*. Dicha contribución no podría consistir más que en un refuerzo del papel de la crítica. Por esto último podemos entender dos cosas: bien, por un lado, el aumento de la capacidad de acción de quienes la sustentan, bien, por otro, la consolidación de su poder, esto es, de su capacidad de conectar con la realidad con el fin de modificar sus límites (Boltanski, 2014).

Los actores, tanto del CMT como de FyA requieren, por esta razón que sus propias capacidades críticas se amplifiquen con el objetivo de lograr su emancipación. Esto es a lo que podemos denominar resistencia al colocar el poder del cambio de las asimetrías en los propios actores. A ello ha aportado, consideramos, este trabajo que ha movilizado algunas de las ideas de las y los docentes de La Tola y de los trabajadores del CMT, quienes han propuesto llevar la crítica a las aulas de clase por medio de la "contextualización curricular", o amplificar sus propias redes de trabajo por medio de "la atención integral a las familias".

En ambos casos destaca el hecho de que esta labor ha implicado una conexión con el contexto en el cual se movilizan los actores, siendo que esto revela también como se ha hecho frente a la estandarización desde aquello que a este formato le resulta complejo cambiar. En esta tarea se ha partido de las propias demandas de los actores, vinculadas en este caso a la crisis o a la violencia, se ha hecho un ejercicio de revalorización de las ideas que se construyen en los espacios de las organizaciones, se ha situado los conocimientos y se ha generado praxis desde la movilización de las capacidades críticas que los actores poseen.

Una comparativa de los casos

La investigación comportó el análisis de dos casos específicos, los cuales han sido presentados en los capítulos segundo y tercero. El

primero de estos casos es el del Centro del Muchacho Trabajador (CMT), en el que se ha puesto énfasis en la crisis interna que vive el mismo en medio de un proceso de transformación que lo ha llevado a redefinir su propia misión. El segundo es el de la escuela Padre Aurelio Elías Mera, centro educativo perteneciente a la red de escuelas de Fe y Alegría (FyA) en Ecuador, en el que se ha puesto énfasis, más bien, en la crisis externa a la escuela signada por situaciones que provienen de la violencia manifiesta en el contexto de frontera en el que esta se encuentra.

Esta clasificación, sin embargo, es meramente explicativa, pues no podría manifestarse, de ninguna manera, que se trata de crisis de tipo "interno" o "externo". Al hablar de la transformación del CMT vale considerar las cuestiones que hacen que la organización se vea envuelta en una crisis, como, por ejemplo, el cambio de la normativa en Ecuador o bien la intervención por parte de la Compañía de Jesús, aspectos que podrían calificarse como externos. Asimismo, en el caso de la escuela de La Tola, es importante mencionar que los factores que visibilizan la violencia y que forman parte del contexto en que el centro se encuentra inserto, son significativos en la medida en que tornan visibles los problemas que existen al interno del mismo, dado que la violencia es "reflejada" en el espacio escolar (Escuela P. Aurelio Mera, 2016).

Así, lo que se quiere indicar con interno y externo, siendo que su carácter permanece explicativo, es que en el primer caso, la crisis surge desde adentro de las estructuras de la organización, y afecta significativamente al modo en que la misión se desarrolla hacia fuera, es decir, hacia las familias que forman parte de la misma y que esperan del CMT un soporte para salir de la pobreza; mientras que, en el segundo, la crisis viene desde afuera, y los mecanismos que se puedan pensar tanto en el centro educativo como en la organización FyA, para paliar las situaciones de violencia afecta al modo en que la misión educativa sea de mejor calidad para todos quienes se encuentran dentro de ella.

Lo cierto es que tanto en el CMT como en FyA se viven crisis con características particulares en las que entran en juego distintos elementos que solo son posibles de analizar, una vez adentrados en las dinámicas cotidianas de estos espacios. Solo así es posible entender, por ejemplo, el modo en que una política pública, pensada a la luz de las demandas globales en torno al trabajo infantil (OIT, 1996), puede afectar tanto la misión de una organización, al punto de poner en riesgo

su propia existencia; o bien la forma en que una política estandarizada en el ámbito educacional, pensada con fines de eficiencia, reduce significativamente la capacidad de acción para frenar la violencia, al minimizar las capacidades de "gestión de lo imprevisto" (Mejía, 2001).

La tensión inicial entre las lógicas que producen las normativas, siendo estas partes de un formato de estandarización, y el interés por introducir dinámicas de contextualización por parte de los actores de las organizaciones, toma sentido al comprender la forma en que estas están atravesadas por las crisis compartidas. Siendo que la misión de las organizaciones como el CMT y FyA considera seriamente la necesidad de promover cambios significativos en el contexto, llámese transformación cordial (CMT, 2008), llámese innovación transformativa (Fe y Alegría Ecuador, 2016), las tensiones se agudizan y se visibilizan en los espacios cotidianos, llevando la investigación al terreno de las acciones que desarrollan las personas en situación.

De ahí que el análisis haya asumido, en el curso del proceso de investigación, los presupuestos de la sociología pragmática, tanto para analizar el curso de la acción de quienes trabajan en estas organizaciones, como para ofrecer algunos principios de trabajo en el ámbito de la sociología. Ello lleva a considerar las disputas, dispositivos, pruebas y operaciones críticas encontradas en cada uno de los casos, y, luego, algunas líneas comunes a las mismas, las cuales dan pistas para comprender mejor el modo en que las personas de las organizaciones actúan en tiempos de incertidumbre.

Disputas, dispositivos, pruebas y operaciones críticas

En el capítulo dos, se presentaron los presupuestos metodológicos del trabajo de investigación, los cuales han favorecido el análisis de los casos. A manera de proceso, se consideró A) partir de las disputas que caracterizan las situaciones que viven los actores, B) visibilizar los dispositivos que alientan u obstaculizan a los actores en dichas disputas, C) considerar las pruebas que atraviesan aquellos en medio de las crisis, y D) visibilizar y amplificar las operaciones críticas que los mismos actores movilizan con el fin de frenar las situaciones problemáticas que atraviesan en medio de las organizaciones.

Todos estos puntos se conjugan en el análisis de situaciones y no de personas (Boltanski, 2009), por lo que dan cuenta del modo en que los propios actores "se explican" y "explican" las realidades que

atraviesan, promoviendo un trabajo sociológico que le dé importancia a las endo-definiciones (Rémy, 2009), y garantizando, al mismo tiempo, que estas puedan conectarse con algunas teorías, sobre todo, con aquellas que definen el espacio en que los mismos actores se mueven, como puede ser, por ejemplo, el de los principios católicos de la orden religiosa que cobija a ambas organizaciones (la Compañía de Jesús), o el de la educación popular que motiva el trabajo pedagógico en FyA y que busca ser asumido por el CMT en medio de su proceso de transformación[163].

Por supuesto, la sociología pragmática, los principios que esta propone, y algunos conceptos trabajados previamente por investigadores sociales que han ido construyendo esta forma de hacer investigaciones, va permeando la lectura de estas situaciones haciendo que su comprensión sea vista, también, a la luz de sus principios. Así, se elabora una pequeña sinopsis del análisis de ambos casos, la cual puede seguirse a profundidad en la Tabla 15, "Anexo 1: comparativa de casos conforme al esquema metodológico de la investigación". En esta, una primera columna refiere a los puntos relevantes de los hallazgos en el CMT, una segunda a FyA, y una tercera a las diferentes conexiones de las ideas presentadas en cada uno de estos espacios con algunos conceptos o principios relevantes que deben ser tomados en cuenta para una definición de las acciones compartidas.

A lo largo de la Tabla, se indican con negritas los elementos convergentes entre ambos casos y con comillas algunas expresiones de los actores en el propio terreno, resultantes de los diálogos y recogidas en el trabajo de campo. Dado que éstas ya han sido tratadas con más profundidad en los capítulos previos, la tabla únicamente las menciona. Una explicación sucinta de lo presentado en este análisis de columnas, se encuentra a continuación.

Convergencias y divergencias

La Tabla anexa a la que se ha referido, presenta brevemente un resumen de cada uno de los casos estudiados, haciendo visible, de

[163] De hecho, en las últimas visitas al CMT llevadas a cabo en 2021, destacan dos elementos de cara al futuro de la organización: 1) se piensa cambiar el nombre de la misma, para que ya no sea Centro del Muchacho Trabajador, sino únicamente Familia de Familias, y 2) habiéndose consolidado la organización como una obra de atención social, se espera que la escuela sea absorbida por FyA.

manera sinóptica, los puntos en común entre los mismos, además de ciertas eventuales diferencias. Estas los caracterizan, sea por la naturaleza y la misión de cada una de las organizaciones, sea por la particularidad de los contextos en que se mueven los actores.

A continuación, se amplía estas ideas, en la medida en que permitirán extender los debates sobre la acción en situación, tomando en cuenta las conexiones previamente establecidas.

En relación a la disputa (A), presente en las organizaciones, es necesario considerar la tensión de partida entre, por un lado, un formato de estandarización que toca el ámbito de lo educativo, y por otro, un interés por la contextualización, que proviene sobre todo de los discursos del CMT y de FyA, los cuales apuntan a una misión que permita transformar realidades inmediatas. La estandarización se presenta como una serie de cambios normativos que van alineándose con políticas cada vez más globales (por ejemplo, en relación al trabajo infantil), así como un conjunto de regulaciones de la acción llevada a cabo por los trabajadores en medio de sus organizaciones (por ejemplo, con el currículo educativo). En ambos casos, este formato, altera la vida de las personas violentando un cambio que afecta la identidad de las organizaciones en las que trabajan (CMT), y modifica las dinámicas laborales al tener que equiparar las visiones particulares con las estatales (FyA).

Sin embargo, un principio esencial a considerarse en el análisis de estas disputas es el de la simetría, que invita a tomar seriamente cada una de las perspectivas que aparecen en los casos (Boltanski, 2009; Lemieux, 2018). Resulta relevante que el modo en que los actores se posicionen en un lado de la disputa, en medio de la situación, hará que los mismos actúen en consecuencia, revelando, por lo tanto, unas reglas a seguir, una particular gramática de la acción (Lemieux, 2017), que se justifica, precisamente, en el marco de dicha gramática. Así, no podría manifestarse, de entrada, que la opción por construir una escuela "elitista" para las clases populares podría no ser la mejor alternativa para mantenerse fieles a la misión de la organización (CMT), o que la acción pedagógica desarrollada por fuera de los marcos normativos y estandarizados resulta adecuada (FyA), sin considerar, en cada caso, los argumentos que mueven cada opción, y los contextos en los que dicha acción tiene lugar.

De ahí que, considerar las disputas deviene significativo para la sociología pragmática, pues revela aquello que mueve a los actores en

una determinada dirección, favoreciendo una mejor comprensión de las situaciones y, por ende, de los posibles acuerdos y consensos. En esta línea, surgen dos temas significativos para las organizaciones dado que permiten comprender las disputas en el plano de lo que ellas significan para quienes las viven, es decir, las familias, estudiantes y trabajadores que pertenecen a estas organizaciones. Uno de ellos es la identidad de cada organización, que va de la dignificación del trabajo infantil a su erradicación vía construcción de una entidad social que aporte soluciones a las familias (CMT), a una cada vez mayor profundización de los elementos que resultan significativos en el marco de la Educación popular (FyA, CMT).

Ahora bien, el análisis simétrico de las realidades en que estas disputas tienen lugar, evidencia una serie de dispositivos (B) que permiten que los actores se muevan al interior de las mismas. Estas, conforme lo expresa la sociología pragmática, alientan u obstaculizan a los actores y están compuestas por una serie de elementos entre los que se incluyen discursos, instituciones, edificios, leyes, valores o varios de ellos (Foucault, 2012), y para el caso están siempre relacionadas al espacio en que los actores sienten que tienen más libertad de movimiento, aun cuando esta esté normada. Esto quiere decir que los actores buscan mecanismos para trasladar las disputas, así como la lucha contra sus propias crisis y la violencia, a un terreno en el que sienten que tienen más poder para actuar.

Por lo tanto, la disputa es llevada al ámbito de la acción social, entendida como todo aquello que puede favorecer a una transformación de las situaciones de vulnerabilidad (CMT), o al ámbito pedagógico, en el que aterriza el currículo (CMT). Ambos espacios en los que se implantan dispositivos que favorecen a la modernización, como el modelo de atención integral a familias (CMT) o a una mejora de la calidad de la educación, como la contextualización curricular (FyA). El primero de ellos introduce la idea del cambio, y se apoya en una serie de normativas, instituciones particulares, y nuevas estructuras que movilizan a varios actores para cambiar las lógicas del funcionamiento organizacional (CMT), mientras el segundo, que opera en un espacio previamente normado bajo los formatos de estandarización, se sortea en la acción, visibilizando las tensiones que tiene esta con el contexto particular de los espacios en que se aplica, y con las intencionalidades de los actores que se consideran “educadores populares” (FyA).

Es posible comprender que la aplicación normativa no es la misma en un caso o en otro, lo cual favorece la comprensión de la posición de los actores en las disputas, y el modo en que estos dispositivos los alientan a la transformación integral (CMT), o los obstaculizan para la pronta respuesta a los problemas cotidianos (FyA). En cualquiera de los casos, no es sino en la acción que se va a definir el modo en que esto se aplica en la vida cotidiana, colocando el poder sobre los hombros de los mismos actores.

Al considerar la acción como una cuestión plural (Thévenot, 2006), heterogénea, evolutiva, y no predecible de modo absoluto, el abordaje de la misma como un conjunto de regímenes (Boltanski, 2000a) en los cuales los actores van oscilando conforme las situaciones que atraviesan, favorece el análisis de las pruebas (C) que aquellos deben pasar para demostrar lo que se espera de ellos. Esto se lleva a cabo en el terreno mismo en el que esta acción tiene lugar, el cual, como se ha manifestado, es de alguna manera seleccionado por los actores, en virtud del conocimiento que estos poseen previamente.

La acción, como tal, adquiere características diversas según las situaciones particulares, y se relaciona a estos espacios en los que, de modo general, se visibilizan tres órdenes políticos: uno doméstico que se fundamenta en la tradición y la subordinación jerárquica, uno cívico, que se basa en la predominancia de los colectivos, y que para los casos se vincula con las misiones de transformación de la sociedad (CMT, FyA), y uno industrial, que está orientado por un principio de bien común definido por la eficiencia.

Sin embargo, dado que las situaciones son distintas, también lo son los modos en que estos órdenes aparecen en las organizaciones, evidenciando al menos dos diferencias:

La primera, se ubica en torno a las emociones que fueron percibidas en cada uno de los casos, siendo que ellas no fueron, por supuesto, las únicas. En gran medida, y considerando un trabajo muy vinculado a las áreas con la responsabilidad de desarrollar los programas "sociales", en el CMT, destacó la esperanza con la que los actores miraban el futuro y las líneas que se iban definiendo para "refundar" la organización. Esta se torna mucho menos visible en el caso de FyA en la que los actores se muestran cada vez menos esperanzados en los proyectos que llegan desde las oficinas zonales y nacionales de la organización, manifestando más bien el miedo que les

producen estas intervenciones al desentramar las redes en las que se torna visible la violencia del contexto.

La segunda tiene que ver con el modo en que se asume la eficiencia, puesto que esta tiene dos ejes distintos. 1) Se trata de articular, cada vez mejor, los proyectos que se tienen hacia el futuro, de modo muy "estratégico", definiendo objetivos, resultados, actividades y planeando muy bien las acciones a corto, mediano y largo plazo, es decir, en la gestión (CMT) [164]. Por otro, se busca que las respuestas que se van implementando en el centro, de cara a frenar las situaciones de violencia que existen en el entorno escolar, sean efectivas y no hagan divagar a las y los docentes, que son quienes tienen que verse con esta problemática día a día, es decir, la eficiencia se lleva al espacio de la acción pedagógica (FyA).

En uno y otro caso, esta orientación hacia resultados visibles se vuelve un factor importante de las pruebas que se imponen a quienes trabajan en las organizaciones. Así, la eficiencia se convierte en el medidor por el cual un trabajador es útil o no a la organización (CMT)[165], o en lo que define lo que se espera de un educador en un contexto en que educar es solamente una de las tareas que aquellos tienen entre manos (FyA). Esto, por supuesto, se hace explícito al considerar las misiones de cada una de las organizaciones, la cual define un horizonte propio como movilizador de sus acciones (CMT, 2018a; Fe y Alegría Ecuador, 2016).

De ahí que se pueda hablar de un compromiso entre la ciudad industrial y la cívica considerando el mismo como el principio que hace posible la rendición de cuentas de los juicios "apoyados en mundos diferentes" (Boltanski & Thévenot, 1991), y finalmente visibles en el modo en que los actores de estas organizaciones hacen uso de sus propias capacidades críticas (D). Se destacan, en cada caso, los esfuerzos de quienes trabajan en las organizaciones por promover mecanismos que les ayuden a llevar a cabo la misión de transformación que estas buscan.

---

[164] El discurso de "planificación estratégica" ha ganado mucho terreno en el CMT. De hecho, quien ocupó el cargo de director adjunto entre enero de 2019 y mayo de 2020 fue escogido para el cargo por su experticia en este campo.

[165] Se hace referencia aquí a una entrevista con la dirección en la que se manifestaba que los trabajadores debían demostrar que son capaces de materializar los presupuestos que la organización posee a nivel teórico, y que se explicitan en documentos como el Modelo de atención integral a familias.

Así, el denominado "Equipo técnico de atención a familias" (CMT) se convierte en un espacio colectivo de integración de voces y esfuerzos cuando existen oficinas a cargo de atender las situaciones complejas normadas por el Estado, y al mismo tiempo, intenciones de no permitir que quienes se involucran en situaciones de conflicto sean sancionados. Por otro lado, la "contextualización curricular" (FyA), se convierte en el modo en que los actores sintetizan sus propios principios provenientes de la educación popular, con el currículo en sí mismo, el cual actúa como norma estandarizada para el espacio escolar. Las operaciones críticas de los actores no se encuentran en estas herramientas en sí mismas, sino en el modo en que llegaron a ellas, evidenciando una falta de trabajo colectivo (CMT), o la ausencia de realidad en los instrumentos oficiales (FyA).

No obstante, estas no son las únicas herramientas que los actores han desarrollado para enfrentar sus propias situaciones de crisis y violencia, aunque ejemplifican el modo en que hacen uso de sus capacidades en un terreno en el cual ellos se sienten más seguros. Este último aspecto no podría tomarse a la ligera pues de algún modo habla de cómo las personas se apropian del espacio (Lefebvre, 1974), al ser aquí donde las disputas son definidas y es posible el consenso. Las operaciones críticas solo tienen sentido desde los lugares que resultan conocidos para los actores y en los que aquellos "se mueven" y actúan, cuestión por la que se apuesta por una "amplificación" de estas operaciones que lleven a emprender procesos de politización, de ascenso en generalidad (Barthe et al., 2017; Lemieux, 2018), y por ende de resistencia.

Los actores hablan sobre la violencia

Hasta aquí una comparación general de los dos casos presentados utilizando los diferentes momentos metodológicos, y resaltando algunos puntos convergentes y divergentes. En esta sección el centro es la violencia como fenómeno y como concepto, imposible de definir con una sola teoría (Sémelin, 1993), pero explicada, a la luz de la sociología pragmática, como un régimen de acción (Boltanski).

En el caso 1, es importante distinguir dos formas distintas de percepción de la violencia. Una primera vinculada al modo en que los procesos estandarizados han provocado la crisis que actualmente atraviesa la organización y que afecta de múltiples maneras a los

trabajadores de la misma, y una segunda relacionada con los casos de violencia que se presentan en el grupo de personas beneficiarias del CMT, es decir, las familias.

La primera de estas formas de violencia tiene un detonante de tipo externo, y pone a la organización en una situación compleja que se ha descrito como "transición", la cual comporta un cambio en la naturaleza de su misión. Esta tiene al menos dos fuentes: una proveniente del cambio en las políticas públicas en el país (en materia de trabajo y educación), y otra del modo en que se ha gestionado el proceso de transición, fruto de una intervención en la organización.

Los cambios en la normativa provocaron que la organización ingrese en un espacio de incertidumbre dado que, en su momento, y debido a su trayectoria como entidad de "dignificación del trabajo infantil" (CMT, n.d.), estuvo a punto de desaparecer (Degar, diálogo, mayo de 2017). En este contexto, algunos de los servicios ofrecidos por la organización, fueron eliminados o cambiaron provocando que los trabajadores sientan que su estabilidad laboral corría peligro. De hecho, varios de ellos fueron separados de la obra al cerrarse la sede céntrica ubicada en La Marín. Para quienes continuaron en el CMT y son parte de la obra en la actualidad, esto representó una forma de violencia en la medida en que la gestión de este proceso "no fue manejada de la manera más adecuada" (Tome, entrevista, 16 de enero de 2020). Algunos trabajadores sienten que el proceso debió ser más informado y muchos de ellos recuerdan con nostalgia el trabajo en el centro de la ciudad, al tiempo que manifiestan lo doloroso que fue tanto para ellos como para las familias:

> Esa parte sí fue, fue difícil ¿no? El hecho de que mis compañeros pierdan el trabajo, y esa parte obviamente es tenaz, porque fuimos viendo cómo salieron, compañeros muy buenos, muy profesionales… entiendo que por la parte económica ¿no?, no necesariamente vas a ver la formación, sino que tenían que ver que no había dinero y ya. Entonces esa parte sí fue complicada para mí (…). Fue feo, el acostumbrarse a los otros compañeros, también fue feo. Nosotros éramos "los de la Marín, los de la Marín", y sí nos costó, pero ya creo que ahorita es mucho mejor, estamos ya más en ambiente. La parte de los chicos horrible porque los vi desde chiquitos hasta grandes les tratamos de ubicar en escuelas para que no pierdan… teníamos mucha cercanía con ellos, con las familias (Nodes, entrevista, 5 de noviembre de 2019).

La segunda forma de violencia afecta a los trabajadores en tanto aquellos están conminados a garantizar mecanismos de paliación de las situaciones conflictivas de terceros (las familias), lo cual neutraliza las que ellos mismos sienten sobre sus hombros debido a los procesos de estandarización. Estas cuestiones, que al interior de la organización se equiparan con vulnerabilidades[166] fueron descritas en medio de los talleres cartográficos, y son, en orden de relevancia: la pobreza, el abandono familiar, la violencia intrafamiliar, el desempleo y el riesgo de consumo que existe entre las y los estudiantes (CMT, 2018a). Algunos otros son mencionados entre ellos, como el embarazo precoz o algunos intentos de suicidio, aunque los mismos actores los consideran como casos aislados.

Al hablar de estas cuestiones que podría considerarse violentas, los actores elaboran una reflexión respecto de cómo aquellas se visibilizan en las familias. Esto debido a que uno de sus intereses en el proceso de transición es el de clasificarlas para poder dirigir mejor sus servicios a "aquellas familias que más lo necesitan" (CMT, 2018a; Plan Estratégico 2019-2023, 2019). La estrategia consiste, básicamente, en ubicar a los grupos familiares siguiendo la lógica del semáforo (reunión CMT, 12 de febrero de 2019), colocando el color rojo a las familias más necesitadas de apoyo, el amarillo a las que pueden sostenerse, aunque limitadamente, y el verde a las que tienen mejores posibilidades y a las que, por tanto, deberían limitarse los servicios que ofrece la organización.

Esta lógica se traslada a las situaciones que los actores consideran problemáticas dado que aquello que hace que una familia sea vulnerable puede no ser vivido de la misma manera por otra. Así, por ejemplo, en el caso de la violencia intrafamiliar que aparece como una constante en varias de las familias del CMT, se hace una puntualización en torno al nivel que esta puede llegar a tener, siendo que en unos casos no pasa de un fuerte regaño, mientras que en otro

[166] En el CMT se habla de vulnerabilidad, haciendo alusión a las situaciones que atraviesan las familias y que las vuelven indefensas frente a situaciones estructurales. De esta manera se entiende que no se trata de personas vulnerables, sino de situaciones que las colocan en vulnerabilidad.

puede llegar a situaciones límite que ponen en riesgo la vida de una persona[167].

Esta forma de comprender la violencia como algo presente en la vida cotidiana, que afecta significativamente a los actores de maneras distintas y que los ubica en una situación paradójica que invisibiliza las propias situaciones para atender las de aquellos a quienes se orienta su misión, contrasta con la mirada que tienen las y los docentes de la escuela de La Tola cuando se refieren a las situaciones violentas, pues estas se reflejan en la escuela y son el resultado de un contexto cargado de complejidad. La violencia en este espacio es mucho más visible y presente, aunque comporta también una suerte de asfixia para las y los docentes quienes tienen que lidiar con las consecuencias provenientes de su propia realidad.

Algo que se ha destacado en relación a este caso es el hecho de que la violencia es visibilizada o invisibilizada en la medida en que comporta mayor o menor complejidad. Así, es mucho más fácil hablar de la violencia intrafamiliar, que los profesores ubican como el problema más significativo de la escuela (Escuela P. Aurelio Mera, 2016), que de otros problemas que, desde una mirada externa podrían parecer mucho más violentos, como el micro tráfico que acontece justo atrás de la escuela, en el barrio La Olla, o el tráfico de gas y gasolina que representa un problema para toda la comunidad, aunque se ha venido normalizando con el tiempo pese a las graves consecuencias que trae no solo para la escuela sino para la parroquia en general.

> A raíz de que se hizo un comercio la gasolina, mejor rentable, ya la gente empezó, los intermediarios, a tratar de enamorar al pescador, ¿sí? "Deja nomas tus cinco galones para tu pesca y el resto vende". La gente empezó también a hacer negocio y el negocio de la gasolina también trajo consecuencias graves para acá, donde ya los grupos, llegaron grupos acá, trataron de monopolizar, porque ellos también trataban de, como le digo, de exigir que usted como pescador tenía que negociar la gasolina a cambio de (gesto de dinero con las manos). Si no, tenían problemas después, entonces, pero más que todo uno lo veía de entrada al comercio porque lo veía también una manera de, un sustento más, porque la pobreza acá es bastante, o sea bastante.

[167] Por ejemplo, algunos casos que se comentaban en el CMT eran el del intento de suicidio de una niña de entre 10 y 11 años (reunión, marzo 2018), o de un adolescente que quiso asesinar a su padre para proteger a su madre de la violencia del mismo.

> Nosotros no hemos podido avanzar porque ha sido una parroquia aislada ¿no? (Tola, entrevista, 6 de mayo de 2021)

Es claro que el problema del tráfico de combustible en la frontera del Ecuador no es una cuestión que las y los docentes puedan solucionar, pero la violencia intrafamiliar tampoco. Sin embargo, esta última es manifestada por las y los docentes como el principal problema a atender, mientras que la otra pasa a segundo plano y solo aparece en la voz de los actores después de mucho tiempo de intercambios. Lo curioso es que, haciendo un balance de las situaciones del contexto que afectan a la vida escolar, resulta evidente que el tráfico acarrea muchos asuntos complejos a la escuela, pues a más de poner en riesgo la vida de las familias de las y los estudiantes, los ubica a ellos mismos en una situación de espejismo que les hace pensar que la única salida para la pobreza se encuentra en este tipo de acciones ilegales, y no en la educación.

> Se utilizan jóvenes, son jóvenes porque la gente adulta ya les da miedo porque inclusive, creo que por viaje les pagan setenta dólares a los tripulantes que van, pero ya por allá en la frontera, por allá les salen los grupos irregulares que les cobran vacuna, para poder pasar, la marina cuando hace operativos también les decomisa, la marina ecuatoriana y la marina colombiana, pero como estos chicos son expertos en el mar, también se la juegan y salen porque no todo el tiempo hacen operativos. Muchos están presos, chicos que se dedican a llevar, ellos son mandados, son trabajadores, entonces, porque allá es rentable. Ha habido ahogados porque la lancha se hunde, chicos que salen a las dos de la mañana y en trayecto la mar está dura, el mar está duro, está fuerte y se han ahogado, hay motores, lanchas enteritas con dos motores se han ido, los pelados se han salvado ya de milagro, pero eso no los detiene tampoco porque la necesidad es grande, o sea la pobreza (Tola, entrevista, 6 de mayo de 2021).

Si bien muchas de las familias en La Tola se dedican a la pesca, el tráfico es algo que no a pocos llama la atención. Las y los estudiantes en la escuela hablan del asunto pues lo viven cotidianamente y crecen con él, aunque las y los docentes esquivan el tema, hablan despacio y en tono muy bajo cuando se toca el asunto o mostrando nerviosismo pues comprenden que, a más de ser algo ilegal, puede ponerlos en riesgo a ellos mismos.

Así, la mirada sobre la violencia en el caso de La Tola se orienta más bien hacia las consecuencias de la misma. A cómo esta afecta la vida escolar y a cómo los coloca a ellos mismos, a las y los docentes, en una situación de asfixia dado que poco o nada pueden hacer para cambiar esta realidad. Por su parte, el horizonte y misión de FyA les recuerda constantemente que ellos están ahí precisamente para promover la transformación de su contexto, lo que los lleva a querer actuar, aunque lo hagan con temor.

En definitiva, los actores de uno y otro espacio hablan sobre la violencia de modos muy diversos, aunque comparten algunos puntos, como el hecho de que esta les afecta de alguna manera en su yo interior. Esta situación que podría denominarse de "asfixia" hace que los mismos dejen de considerar la violencia que se ejerce sobre ellos, para atender la que las estructuras imponen a los otros, o bien, hace que se invisibilicen algunas situaciones violentas, aunque sus consecuencias afecten de manera significativa los espacios en los que aquellos se desenvuelven. Resulta relevante manifestar que cuando se habla aquí de actores se está haciendo alusión a quienes trabajan en las organizaciones, pues la mirada sobre la violencia tiene matices distintos cuando se la aborda desde el punto de vista de las y los estudiantes o de otros miembros de las familias, en los que estas situaciones que comportan problemáticas de violencia pueden ser, de hecho, la manera en que aquellos buscan salir de la pobreza (FyA), o la llave para beneficiarse de los servicios que procuran las organizaciones (CMT).

Escalas de violencia

En el abordaje del modo en que los actores hablan sobre la violencia que viven, destacan dos elementos que provienen de los casos presentados. El primero es la intencionalidad de los trabajadores del CMT de clasificar a las familias según su vulnerabilidad, asumiendo que unas tienen situaciones mucho más complicadas que otras, y el segundo es el modo en que unas formas de violencia son visibilizadas o no en función de la complejidad que representan para los actores.

Ello permite considerar la existencia de escalas de violencia, independientemente de la tipología en se pueda subsumir las mismas. Esto es visible tanto en el CMT como en La Tola puesto que la violencia no es tratada como una cuestión que pueda clasificarse, más allá de las

extendidas formas de hacerlo, por ejemplo, considerando una violencia del tipo físico, psicológico o sexual (OMS, 2018) o bien de tipo estructural o simbólico (Galtung, 2015). En el cotidiano trajinar de los trabajadores de estas organizaciones se habla de la violencia como un problema general presente en sus espacios de acción, sin entrar en definirla según clasificaciones, aunque se destaca la violencia sexual que tiene un tratamiento mucho más específico en el sistema educativo (Protocolo General de Actuación Frente a La Violencia Contra Niñas, Niños, Adolescentes, Mujeres, Personas Con Discapacidad y Personas Adultas Mayores, 2018; MINEDUC, 2014), o la violencia de género que comporta una de las líneas de acción de las organizaciones a todo nivel y que también es considerada en los espacios escolares como una preocupación que proviene del Estado (MSP, 2008)[168].

Hablar de escalas de violencia representa una forma de integrar estas clasificaciones –que resultarán siempre incompletas para abarcar la complejidad de la violencia como fenómeno–, con la profundidad de la misma y los efectos que produce. De ahí que, independientemente de qué forma de violencia se viva al interior de los hogares (intrafamiliar), lo que importará para los actores será el tamaño de la misma. A una mirada horizontal clasificatoria, se sumará una vertical que dará cuenta de su complejidad.

Se trata de comprender la violencia en un doble sentido, el de la balanza que coloca dos cuestiones en paralelo (*scales*), y el de las relaciones espaciales que suelen ser representadas a nivel cartográfico, mostrando un espacio físico en diferentes medidas (Fraser, 2008). Ahora bien, esto resulta sobre manera significativo pues la primera de estas visiones en el caso de la violencia permite considerar la figura de la justicia, desde la que cual la sociología pragmática teoriza sobre los órdenes políticos, y la segunda sugiere que una determinada forma de violencia solo es comprensible en la medida en que se considera su dimensión.

Por ejemplo, en el caso del CMT, hablar de la violencia que ha representado para ellos el cambio de sede, implica considerar que para algunos este evento no solo fue traumático, sino que les dejó en la

[168] Es decir, la consideración de dos formas específicas de violencia (sexual y de género) no corresponde a los actores, sino que se visibiliza en la medida en que comporta exigencias de acción desde fuera de las organizaciones. Al existir protocolos específicos para tratar la violencia, los cuales destacan estas dos formas, los docentes hablan de las mismas, aunque le sigan dando un tratamiento general a la categoría de violencia.

indefensión (al perder su trabajo), lo cual, a más de visibilizar una demanda de justicia evidencia una cierta escala en torno a la experiencia de violencia respecto de la misma situación. En el caso de La Tola, cuando las y los docentes hablan de la violencia intrafamiliar como un problema que afecta significativamente a la escuela, expresan que no es lo mismo una familia en la que se castiga verbalmente a un estudiante, que una en la que se lo golpea. A ello podría añadirse que, cuando una familia hace uso de los niños para traficar combustible nos encontraríamos en una forma mucho más compleja de violencia intrafamiliar, que se ubica en una dimensión distinta de la misma escala.

Dentro de este marco, y con el afán de comprender y elaborar una explicación sobre el modo en que los actores perciben las escalas de violencia, se hace necesario: 1) retomar las distintas formas de violencia que se presentan en los espacios analizados, es decir el CMT y FyA, 2) considerar un criterio que permita definir en qué medida aquellas son violentas, para lo cual se recurrirá a la sociología pragmática, y 3) definir las formas en que estas escalas se presentan en las organizaciones, partiendo de las observaciones de campo y de los datos recogidos en el proceso de investigación.

Sobre el primero de estos puntos, en la Tabla 12, se amplían las formas de violencia presentadas anteriormente al abordar el caso de La Tola (Tabla 9), integrando en ella las que se presentan en el CMT, tanto del lado de los trabajadores de la organización como de las familias que forman parte de ella. Se consideran los mismos criterios de clasificación, es decir, interno-externo y visible-invisible, con la particularidad que al hablar de las violencias presentes en el CMT se consideran como internas, aquellas que afectan a los trabajadores, y como externas aquellas que corresponden a las familias.

Tabla 13. Resumen de formas de violencias expresadas por los actores del CMT y La Tola

Criterio **Interno-externo** **Visible-invisible**	**Son visibilizadas**	**Aparecen después**	**Permanecen ocultas**
Internas	- Agresión en los patios - Irrespeto - Niños se agrupan - Grafitis y rayones	- Personas gritan, son agresivas (insultan)	- Micro-tráfico - *Neutralización de sus propias situaciones.*

	- Asfixia laboral *- Agresión de los padres de familia*	*- Poca valoración* *- Humillación*	
Externas	- Gente que viene a vender a la escuela (alteración del orden) *- Pobreza y desempleo* *- Abandono familiar* *- Violencia intrafamiliar*	- Irrespeto - Personas fuman (se drogan) - barrio La Olla. - Riesgo de consumo - Delincuencia de los estudiantes	- Tráfico de gas y gasolina (rodaje) - Ciertas costumbres familiares - Presencia de grupos armados y muertes *- Violencia sexual (embarazos precoces)* *- Intentos de suicidio o asesinato*

Nota. Se consideran todas las formas de violencia manifestadas o percibida en el periodo 2017-2021. En letra normal las pertenecientes a La Tola, en cursiva las pertenecientes al CMT. Es importante indicar que el cuadro invisibiliza las dinámicas existentes entre una y otra forma de violencia, siendo que su intencionalidad es meramente explicativa.

Estas formas de violencia, como pueden verse, no se presentan bajo una determinada clasificación que obligaría a que se considere, por ejemplo, a la pobreza como una cuestión estructural y a la humillación como una cuestión simbólica, sino bajo ciertos criterios que resultan, también, del trabajo empírico. Por supuesto, estas no hablan de toda la violencia existente, sino de aquellas formas que los actores de los dos casos presentados viven en medio de las situaciones de sus contextos particulares. Claro está que la primera pregunta que puede aparecer con su observación es la de comprender en qué medida, para los actores, estas son formas de violencia o no, por lo cual, retomando los puntos que argumentan esta explicación, puede considerarse un criterio teórico que permita entender las mismas, es decir, la desactivación de equivalencias.

La desactivación de las equivalencias como criterio conceptual

La opción teórica por la sociología pragmática implica desentenderse de clasificaciones que, sin desmerecerlas, obvian la

capacidad de acción que tienen las personas frente a sus propias situaciones. Esto no quiere decir que no se considere, por ejemplo, la necesidad de reflexionar, cómo ciertas cuestiones estructurales representan una forma de violencia visible en medio de nuestras sociedades, las cuales se traducen en pobreza, marginación o eliminación de oportunidades.

De hecho, cuando se considera a la estandarización como una lógica que proviene del Estado o de las organizaciones y que afecta la vida de los espacios escolares, se podría suponer que existe un peso estructural en el modo en que esta determina los espacios en los que se implanta. Sin embargo, esta misma investigación ha demostrado que aquel formato, solo se plasmará en la acción, en la medida en que los actores lo asuman o no, y aún en los casos en que así sea dependerán de situaciones contextuales y de imprevistos que requieran gestionarse.

Por ello, se destaca el papel que tiene la acción en todo esto y el rol de los propios actores en situación, lo cual añade complejidad a una consideración simplista en la que el problema se adscribe finalmente a una estructura que es difícil de definir, comprender y transformar. La violencia, vista desde esta perspectiva es mucho más que una relación de poder capaz de explicar todas las asimetrías.

De ahí que la sociología pragmática considere a la violencia como un régimen de acción, junto a la rutina, el amor y la justicia (Boltanski, 2000a), lo cual quiere decir que la misma existe en el mundo como parte de una secuencia compuesta por situaciones en las que los actores pueden entrar o salir, por pequeños lapsos de tiempo o por momentos mucho más largos.

Para Boltanski, el primer axioma que define los órdenes políticos es el principio de común humanidad (Boltanski & Thévenot, 1991), lo cual supone la principal forma de equivalencia entre quienes son parte de una ciudad. Estas se fundan en la idea de que todos somos humanos, y, por ende, poseemos el mismo valor y dignidad (axioma 3). Estos principios servirán como criterio central para catalogar a una determinada situación como violenta, independientemente de los otros axiomas con los que se definen los órdenes políticos: principio de disimilitud, órdenes de grandeza, fórmula de inversión y bien común.

Para recordar, existen dos regímenes de acción orientados a la paz y dos orientados a la disputa, ellos funcionan conforme la activación o desactivación de los principios de equivalencia. Si una

persona se encuentra en el régimen de rutina (justeza), es precisamente porque las equivalencias están activas y ello permite que todo funcione con aparente normalidad. Lo que rompe esto es la desactivación de las equivalencias, que al orientarse hacia la paz establecen un régimen de amor (que evita cálculos), y al orientarse a la disputa abren el régimen de violencia.

Desactivar la equivalencia es romper con el principio de común humanidad y dignidad que subyace a los órdenes políticos, en el caso de que estos se orienten a la disputa. Al no considerar que el otro es un ser humano con la misma condición, la relación o el trato será la de aquel que piensa estar tratando con un objeto. Conforme esta explicación las personas se encuentran normalmente instaladas en un determinado régimen y solo salen de él cuando se enfrentan a otra que se encuentra en uno distinto.

En la zona de La Tola, por ejemplo, cuando las y los educadores se encuentran en el régimen de rutina, realizan su trabajo cotidiano como lo harían en cualquier otra ocasión: van de asignatura en asignatura a lo largo de la jornada escolar, revisan tareas, hacen preguntas, evalúan, explican, proponen actividades, planifican, elaboran informes y demás. El momento en que un padre o madre de familia llega a la escuela con el afán de atacar a dicho profesor por el motivo que sea, esta última persona, instalada en el régimen de violencia acarrea una situación al interior del espacio educativo que podría catalogarse de violenta. El hecho de considerar que puede ingresar a la escuela, buscar al docente e intentar agredirlo, da muestras de la objetivación de la que este último es víctima. Siendo un objeto, la agresión resulta normalizada[169], dado que las equivalencias que representan los principios de común humanidad y dignidad no se encuentran activas.

Otro ejemplo podría ubicarse en el CMT en el que, sin activar las equivalencias, los trabajadores se mueven en un régimen de amor, al no hacer cálculo alguno en la misión que llevan adelante con las familias. Sin embargo, esto podría llevarse hasta límites indeterminados, cuando por esta causa los horarios son cada vez más pesados, el sueldo es aceptado, aunque no represente todo su trabajo, y se justifique el propio sacrificio a costa de "salvar" a los otros de la

[169] Respecto de la expresión "la violencia se normaliza", lo que se sugiere aquí es que lo que se normaliza es la objetivación que la produce.

pobreza[170]. En este caso, el objeto es uno mismo, y la desactivación de las equivalencias actúa sobre la persona que se "sacrifica" con el único objetivo de cumplir la misión. De ahí que podría considerarse a la neutralización de las propias situaciones personales a costa de atender las vulnerabilidades de terceros (en este caso las familias), como una cuestión violenta sin que por ello pueda catalogarse de "estructural".

Para poder profundizar en este régimen, es importante tomar en cuenta la desactivación de las equivalencias como criterio central de cara a la definición de si existe o no violencia en las diferentes situaciones expresadas por los actores tanto del CMT como de La Tola. Muchas de estas suelen ser más bien consecuencias de otras formas de violencia que existen en el contexto o expresiones de momentos vividos que, siendo problemáticos, no son necesariamente violentos (al menos desde esta perspectiva).

Ello da una pista de cómo comprender los regímenes de acción, considerando el paso hacia la violencia como una cuestión que no ocurre de manera lineal, sino que implica diferentes escalas. Según lo expresado por los actores en medio del trabajo de campo, estas podrían ser, al menos tres: una relacionada con la visibilidad de la situación, otra con el grado de objetivación de la común humanidad y otra con la velocidad de transición de régimen. La clasificación entre interno y externo, como se ha indicado anteriormente responde a una cuestión estrictamente metodológica.

La violencia visible e invisible

La primera de las escalas corresponde al grado de visibilidad que tiene una forma de violencia respecto de las otras. Esto no quiere decir, sin embargo, que unas sean más complejas por ser más invisibles, sino que hablar de ellas representa mayores conflictos para los actores; o bien, que estas pasan desapercibidas en medio del contexto, puesto que no se las ha considerado.

En el caso del uso instrumental de los niños con fines de micro-tráfico o de tráfico de combustibles en la zona fronteriza de Ecuador con Colombia (La Tola), se trata de una violencia con un alto grado de complejidad y que solo resulta visible después de mucho tiempo de

[170] Es importante mencionar que en espacios como el CMT o FyA los trabajadores suelen justificar su trabajo "desinteresado" hablando de la importancia de la misión que llevan adelante y del compromiso (ponerse la camiseta) que esto les representa.

haber interactuado con los actores en el espacio mismo de la comunidad. Es una forma de violencia de la que se sabe mucho (pues es parte de la cotidianidad) pero de la que se habla poco.

Además, cuando por fin comienzan a aparecer visos de este fenómeno que trae consigo múltiples consecuencias para la vida de la escuela y de la parroquia en general, se habla de ello con mucho nerviosismo, recelo y miedo. Por supuesto, son cuestiones que enseguida se asocian a los grupos armados que tienen presencia en el lugar, y ello provoca desconfianza incluso entre quienes interactúan en medio de los espacios escolares.

No ocurre lo mismo con lo que aquí se ha denominado "neutralización" de las propias situaciones personales cuando la preocupación se traslada a la salvación de las otras personas (CMT), puesto que esta es una forma muy sutil de violencia, casi que instaurada en las dinámicas de la misma organización, y a veces imperceptible incluso para estas. Sin embargo, no deja de ser problemática para los trabajadores quienes tienen que aguantar la asfixia que le generan las dinámicas de trabajo y quienes deciden ocultar estas tensiones violentándose a sí mismos. Claro está que una situación de este estilo tiene tras de sí muchas otras aristas que podrían explicar mejor su naturaleza, pero valga mencionar que su carácter se torna finalmente oculto.

No pasa lo mismo con otras formas de violencia manifestadas por los actores, tales como la agresión de las y los estudiantes en el patio, el abandono o la violencia intrafamiliar que son visibles desde el primer momento y explicitadas incluso en los documentos oficiales como el de Análisis de contexto de la escuela de La Tola (Escuela P. Aurelio Mera, 2016) . Lo que las ubica en otro espacio de la escala es precisamente esta visibilidad que tienen pues de ellas se puede hablar abiertamente, y por lo tanto son, en cierta medida, más factibles de cambio. Los actores dedican tiempo y esfuerzos a pensar estrategias que les permitan afrontar estas formas visibles, lo que significa que su visibilidad las vuelve mucho más manejables.

Esto no quiere decir, tampoco, que una mayor visibilidad significa una violencia con menor complejidad. Si se analizan cuestiones que se han vivido en el Ecuador, podrá comprenderse que el momento en que una forma de violencia se torna visible, esta se hace más pública y por lo tanto se convierte en el centro de las preocupaciones de diferentes sectores. Esto hace que el tratamiento

que recibe dicha violencia movilice a una gran cantidad de actores para detenerla aun cuando se trate de un asunto complicado. Por ejemplo, en el caso de violencia sexual en la Institución educativa AAMPETRA (Cevallos, 2018)[171] en Quito, su visibilidad –que la convirtió en un escándalo, y la politizó, en términos de sociología pragmática–, hizo que en ella pueda actuar la justicia ecuatoriana y se establezcan un sin número de estrategias para que esto no se vuelva a repetir. Es muy probable que en otros centros educativos existan problemas similares, pero al mantenerse ocultos e invisibles, limitan la capacidad de acción frente a ellos. De ahí que, una de las estrategias que las organizaciones establecen para frenar la violencia sea precisamente la de hacerla más visible[172].

Ello reitera que una forma de violencia más visible no es necesariamente la más simple ni que una forma oculta sea la más compleja. Al mismo tiempo, permite comprender que a mayor visibilidad de una situación mejor tratamiento puede tener una problemática de cara a buscar alternativas de solución y a enfrentarla. Por otro lado, la cuestión de la visibilidad no es un asunto que pueda zanjarse únicamente entre dos opciones pues al ser una escala existen múltiples alternativas, lo que permite comprender que en el intermedio existen violencias que no son del todo visibles, pero de las que existen ciertas huellas, o bien que son visibles, pero de las que se prefiere no hablar.

La cuestión de la estandarización, por ejemplo, si bien podría considerarse una forma visible de violencia, en realidad es algo que funciona como parte de las rutinas de las personas, por lo que, aunque los trabajadores se sienten presionados, angustiados y asfixiados por la norma y la creciente burocratización, prefieren no hablar de ella en términos de violencia. Es decir, esta podría ubicarse en otro espacio de la escala, aunque termina siendo visibilizada. Otras formas de violencia como la humillación que sufren algunos trabajadores en las organizaciones por su condición profesional o por otros motivos, o bien

[171] Uno de los casos más visibles en el país, en el que un docente abusó sexualmente de 41 adolescentes entre 2010 -2011. Este permitió que se introduzcan en el Sistema educativo mecanismos de prevención, y que se establezca una Ley de reparación integral.

[172] Ejemplo de lo mencionado son los protocolos de actuación frente a la violencia del Ministerio de Educación, que buscan como primer punto que las personas denuncian los casos de violencia que existen de modo que estas no permanezcan ocultas.

el hecho de que las y los estudiantes puedan caer en la delincuencia, son parte de estas otras formas de violencia, que se van tonando visibles con el tiempo.

En algunas reuniones con los trabajadores, de vez en cuando comenzaban a hablar de situaciones cotidianas, casi como si las recordaran a manera de anécdotas: "Un estudiante se ha metido a la casa de un profesor y se le ha llevado varias cosas. Como el profesor sí le conoce le ha ido a reclamar y el estudiante ha terminado amenazándole, diciéndole que le va a matar" (Lawin, reunión, 3 de junio de 2021). Ello permite considerar una última dimensión que tendría la violencia en el ámbito de su visibilidad y es la cuestión del tiempo. Si bien no puede manifestarse que una forma de violencia más simple es al mismo tiempo más oculta, si se puede considerar que, con el tiempo, formas ocultas se van visibilizando.

Por ello, en el trabajo de investigación, fue fundamental la observación participante y la inclusión en los espacios mismos de las organizaciones, dado que ello hizo que se gane confianza y con ella, la posibilidad de conocer las dinámicas ocultas, que podrían categorizarse como violentas. Aun así, no se trata únicamente de cuánta confianza existe para poder hablar de los problemas cotidianos sino del hecho de que estas violencias, aunque circulan en medio de las organizaciones y del espacio social, permanecen ocultas incluso entre ellos, como si existiera una suerte de pacto implícito por el silencio. Es lo que pasa, por ejemplo, en La Tola con la cuestión del tráfico de gasolina, que hace que las personas mantengan oculta esta realidad, pese a que puede ocurrir, incluso a plena luz del día.

Los grados de objetivación

En la sección anterior, se han venido utilizando dos términos específicos para hablar de las formas de violencia más allá de los relacionados con su visibilidad, estos son: simple y complejo. Frente a ellos se ha mencionado que no existe una relación inversa que los vincule con cuán visible es o no una situación, lo cual permite lanzar la pregunta de: entonces, ¿cuándo es posible adjetivar a una violencia como simple o compleja?

Una primera respuesta se encuentra en la gravedad que comporta una situación. Así, si dos estudiantes se gritan entre ellos podría decirse que esta es una violencia simple por no comportar

mayores riesgos y por ende gravedad, pero si comienzan a pelearse o herirse, las preocupaciones comienzan a crecer y el nivel de conflicto colocará a los actores frente a una situación mucho más grave.

Lamentablemente, el solo criterio de la gravedad de una situación no basta para definir la complejidad de una violencia, pues esta puede llegar a depender de la subjetividad de las personas. Por ejemplo, cuando en el Ecuador hubo un amotinamiento en diferentes cárceles provocando la muerte de 79 personas privadas de libertad (BBC News Mundo, 2021), el hecho comportó una situación grave y condenable desde el punto de vista de los Derechos Humanos y de la capacidad del Estado para atender el sistema penitenciario. Sin embargo, muchas personas intentaron relativizar el asunto manifestando que "solo se trata de delincuentes" y que "mejor que se maten entre ellos", convirtiendo un asunto grave en algo que no merece demasiada atención. La impunidad de los responsables de las cárceles y el hecho de que el asunto pronto pasó de ser muy visible por lo coyuntural a un tema del que casi no se habla, dan cuenta de que esto no es un tema solo de las personas, sino que toca ámbitos políticos que alcanzan el nivel estatal.

Por ello, se hace necesario agregar otro criterio que permita medir la gravedad de un asunto, de cara a considerarlo en su nivel de complejidad. Siguiendo la línea argumental que se viene trabajando, este es el del grado de objetivación de un ser humano, frente al principio de común humanidad, o si se quiere, el hecho de que las equivalencias pueden desactivarse desde lo más mínimo hasta lo más excesivo. Es de esta manera que el paso de un régimen de acción a uno de violencia podría leerse no únicamente de manera horizontal sino vertical (Thévenot, 2016), añadiendo gradualidad a la desactivación de las equivalencias.

Al utilizar este criterio, y volviendo sobre el ejemplo de las cárceles, es notorio que al interior de las mismas las equivalencias que nos vuelven seres humanos con la misma dignidad quedan del todo eliminadas en medio de una masacre generalizada que no mira nombres ni rostros. Es a todas luces una situación de violencia compleja pues la objetivación que la genera también lo es. Del mismo modo, el hecho de que una persona relativice aquella situación la coloca a ella como quien aísla dichas equivalencias dado que asume que quienes se encuentran dentro de las cárceles no tienen el mismo grado

de humanidad, cayendo en la objetivación de aquellos, y, por ende, en otra forma de violencia.

La idea de objetivación resulta muy significativa en esta explicación dado que alude a los objetos que forman parte del mundo y que en cada uno de los regímenes de acción favorece una relación diferente.

> Pero mientras que el ágape se sustrae a la equivalencia —es decir, a la existencia de una relación estabilizada entre las cosas y las personas— para asignarse, en cambio, personas consideradas como tales, el régimen de disputa violenta, si bien se libera también de la tutela de la equivalencia, ignora a las personas y —hecho a menudo señalado-, al concentrarse en las cosas, abre la posibilidad de tratar a los seres humanos como si fueran cosas. Pero las cosas que se conocen en la violencia no son ya las cosas estabilizadas en la justeza por equivalencia con las personas. Son cosas sin personas, es decir, también cosas sustraídas a la equivalencia (Boltanski, 2000a).

De esta manera, esto que podría denominarse escala de complejidad de la violencia, está signada por el grado de objetividad que se haga del mundo en el que las personas resultan objetos, y estos resultan sustraídos a cualquier forma de relación, limitados por tanto en su capacidad de estabilizar el mundo. Claro está que hablar de una escala es sostener que es posible una mayor o menor objetivación, la cual puede estar determinada por el tiempo que dura una persona en dicho estado, o por la magnitud de la misma. Es decir, un acto de irrespeto podría ser considerado un asunto de menor objetivación, dado que es breve o podría ser incluso resultado de un momento de impulsividad, distinto de un intento de asesinato en el que la objetivación llega a tal extremo que es capaz de considerar la vida humana de otra persona como algo sin valor.

Ello da pistas de cuál podría ser el medidor de esta objetivación, a saber, el riesgo en que se pone una vida humana. Una mayor deshumanización equivaldría a un mayor riesgo y viceversa. En orden ascendente podría considerarse que las formas de violencia que manifiestan los actores de las organizaciones serían: irrespeto, agresión, humillación, consumo de drogas, intentos de suicidio, asesinato, por poner un ejemplo. Además, al considerar esta escala desaparece la clasificación interno-externo, pues no importaría el

espacio desde el que se produzca una forma de violencia, sino el modo en que esta aísla la común humanidad.

Llegados a este punto, es importante manifestar que se han venido utilizando palabras del tipo: escala, medición, grados, equivalencia entre otras, al hablar de cómo la violencia y el paso a un régimen de disputa violenta, comprenden una dimensión vertical, y no se dan de forma plana. Esto podría considerarse contradictorio en la medida en que dicho régimen desactiva las equivalencias, aunque se vuelve a hablar de las mismas, al considerar los grados en que esta se expresa. Sin embargo, al abordar aquí la cuestión de las escalas no se aduce a una equivalencia respecto de la común humanidad, sino a una forma de medición que no puede desligarse de los regímenes de acción. De hecho, el mismo Boltanski habla del tiempo en que una persona puede instalarse en un régimen manifestando con ello un tipo de medida sin que ello signifique que no se hayan desactivado las equivalencias en los dos regímenes que lo hacen. Se trata de una escala de medida y de cálculo que excede el presupuesto de la equivalencia que se ha colocado aquí en el centro del análisis, es decir la de la común humanidad y dignidad de las personas.

La velocidad de transición y los rezagos

Por último, es importante considerar la velocidad de transición de un régimen a otro, en este caso al de violencia, así como los rezagos que acompañan a una determinada situación. No únicamente al tiempo que esta dure, sino al modo en que se llegue a él y a cómo permanece posteriormente, pues estos pueden ser indicadores de su intensidad. En los constantes diálogos mantenidos con los actores, tanto del CMT como de FyA el factor tiempo resultó una cuestión determinante en el modo en que ellos comprendían al régimen de disputa en violencia.

Podría decirse que este abarca un antes y un después. Por un lado, previo a la situación violenta existe un lapso de tiempo que se ubica en el cambio de un régimen a otro, como, por ejemplo, cuando los trabajadores del CMT sentían que eran humillados en un proceso que comprendía las diferentes etapas de transición de la organización y que inició, en este caso particular, con el cierre del edificio de la Marín. Por otro, se puede considerar un tiempo posterior a la situación violenta, a manera de rezago. Por ejemplo, en La Tola, cuando se

hablaba de cómo las y los estudiantes llegaban agotados a sus clases por haber estado trabajando toda la noche en el rodaje del gas, se destacaba la rutina que precedía al hecho mismo de dormirse en su pupitre o mostrar cansancio durante la jornada.

Al hablar de los regímenes de acción Boltanski (Boltanski, 2000a) expresa que se puede permanecer en ellos, como si se tratasen de estados, durante periodos cortos o largos. Es decir, en el caso de la violencia, uno puede mantener un pleito con otra persona, el cual podría durar solo un día hasta que su solución coloque a los actores en un nuevo régimen, mientras diferentes países pueden disputar una guerra de años de duración. En estos casos tendríamos un régimen de violencia de corta duración y uno de mucha duración, y como puede verse en el ejemplo estos dan cuenta ya de la intensidad que comportan los mismos.

Sin embargo, previo al pleito con otra persona o incluso antecediendo a la declaración de guerra entre países existen periodos de transición que llevan a trasladarse de un régimen a otro, además de rezagos que mantienen una especie de régimen de violencia laxo durante mucho tiempo más, y que se traducen en formas sutiles de deshumanización. En el caso ecuatoriano, a manera de ejemplo, podría mencionarse que mientras duró la guerra del Cenepa con el Perú, en el año de 1995, hubo toda una serie de eventos anteriores que avivaban el sentimiento nacionalista bajo el slogan de "ni un paso atrás" del entonces presidente Sixto Durán Ballén y que de hecho, venían de larga data (Ospina, 1996). Una vez concluida la guerra estos sentimientos continuaron manteniéndose, y lo hacen hasta el día de hoy, al existir prejuicios respecto de los peruanos a quienes muchos ecuatorianos suelen referirse como gallinas.

Entonces podría hablarse de un antes (transición), un durante (régimen) y un después (rezago) en relación a la violencia, como indicadores de la magnitud que tiene la misma. Cuando en la Tola hablan de agresiones en los patios, no se refieren a una situación exclusiva en la que unos estudiantes se pelearon durante el recreo, sino que hacen alusión a un problema constante, sostenido, que les preocupa por recurrente. Es decir, aún en el régimen de justeza, en el que pareciera que todo funciona con aparente normalidad, el hecho de que se mantengan rezagos de disputas o que algunas situaciones den pie a su amplificación podría provocar la recurrencia de la violencia. Así el régimen no resulta espontáneo ni tampoco lineal.

Del mismo modo, la cuestión del barrio La Olla, en el que "se reúnen personas a fumar y drogarse" y desde el cual suelen poner música estridente durante los periodos escolares afectando de este modo el buen funcionamiento de la escuela, denota una problemática que viene de mucho antes y que no se reduce al espacio de encuentros de las personas en el lugar. Incluso la agresividad que constatan los profesores, proveniente de padres y madres de familia en la escuela o a veces de los propios estudiantes no resulta aislada, pues es el resultado de una serie de problemas que se acumulan y que estallan en algún momento determinado.

En lo que respecta a la estandarización como parte del régimen de violencia, se puede considerar cómo la visión que proviene del Estado o de las organizaciones que simplifican la labor educativa reduciéndola a una serie de procedimientos técnicos, requiere también de un tiempo anterior, que diseña tales procedimientos y que, finalmente los aplica en un entorno específico. En tanto formato, la estandarización se sostiene en el tiempo y su rezago más visible es la forma en que los mismos educadores comienzan a verse a sí mismos como técnicos limitando su posibilidad de acción y reduciendo la pedagogía al seguimiento de unos manuales (Giroux, 1997), así como la visión que algunos padres de familia y estudiantes hacen de las y los docentes minusvalorando sus capacidades[173].

En definitiva, la cuestión del tiempo en que se da la transición al régimen de violencia, y los rezagos que este trae consigo permiten pensar una escala que visibilice la dimensión de una situación de violencia o su intensidad, sobre la base del lapso que esta tiene de duración, cuestión que la psicología trata como una prolongación de situaciones traumáticas y que puede extenderse incluso por generaciones (Faúndez et al., 2014).

Sumadas las tres escalas aquí presentadas se tendrían tres diferentes criterios para comprender la violencia más allá del paso lineal u horizontal entre un régimen y otro. Estas son la de la visibilidad-ocultamiento, menor y mayor objetivación y velocidad de la transición-rezagos del régimen. Así, la violencia adquiere un nuevo conjunto de dimensiones que permiten comprenderla en tanto régimen de acción, manteniendo la desactivación de las equivalencias

[173] Esto es visible, por ejemplo, en la agresividad con la que algunas madres y padres de familia tratan a los docentes, aduciendo que "no hacen bien su trabajo".

de común humanidad, como criterio central de definición de una determinada situación que se percibe como violenta.

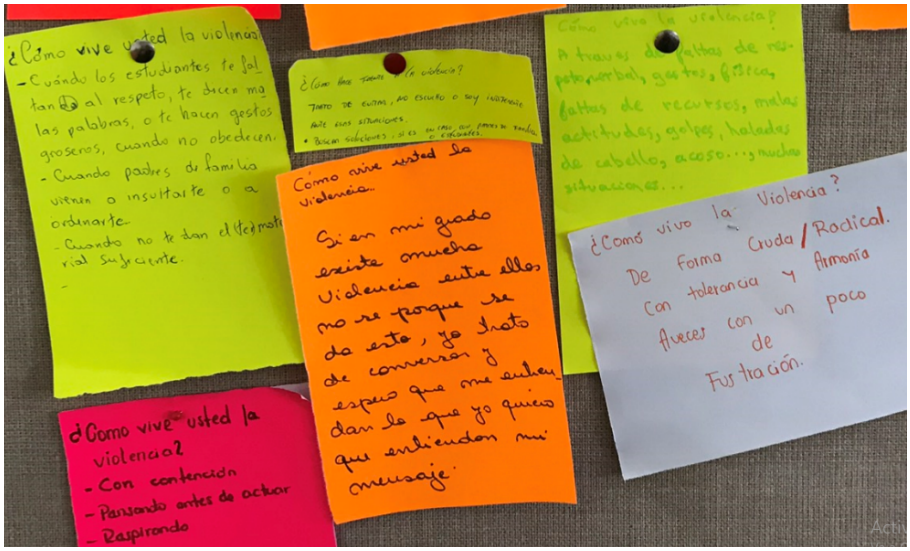
La violencia como complejidad y como movilizadora

En general, como se ha venido argumentando, los actores no hacen un tratamiento de la violencia como un asunto que pueda clasificarse según ciertos presupuestos, salvo en el caso en el que refieran a cuestiones muy estrechamente vinculadas a las instituciones que producen o utilizan dichas clasificaciones, como, por ejemplo, el Ministerio de educación.

La violencia comporta para ellos un asunto complejo que tiene que ver más bien con la intensidad que pueda tener alguna situación particular, lo cual para las organizaciones resulta determinante en la medida en que les permitirá definir también algunas líneas de acción correspondientes con esta lógica (como en el caso del semáforo de familias del CMT).

En la Figura 16, se muestran algunas respuestas de los actores a la pregunta sobre ¿qué entendemos/cómo vivimos la violencia?, cuestionamiento que tenía como finalidad la delimitación de los aspectos que posteriormente se incorporarían a los mapas en el curso de los talleres cartográficos. En ellas los trabajadores del CMT hacen alusión a sus propias situaciones personales, sin llegar a clasificarlas.

Figura 17. Palabras sobre violencia en la voz de los trabajadores del CMT[174]



Nota. A cada uno de los participantes se le entregó un papel en el que compartieron sus respuestas a la pregunta: ¿cómo vivimos la violencia? (CMT, taller cartográfico, 26 de junio de 2019)

Como se observa, lo que los actores manifiestan está relacionado con situaciones que atraviesan cotidianamente, y que resultan para ellos problemáticas, al ubicarlos en una posición en la que se sienten víctimas de la violencia, como cuando expresan que las y los estudiantes les faltan el respeto, que los padres les insultan o que sufren acoso, sin llegar a definir el modo en que esto tiene lugar. La misma experiencia en la que participaron estudiantes de la escuela de La Tola, muestra en sus carteles frases como “mi mamá me pega, mi

[174] De izquierda a derecha y de arriba – abajo. (No se considera el papel central pues responde otra pregunta del taller). **Primer papel (izquierda):** cuando los estudiantes te faltan al respeto, te dicen malas palabras o te hacen gestos groseros, cuando no obedecen. Cuando padres de familia vienen a insultarte o a ordenarte. Cuando no te dan el material suficiente. **Segundo papel (naranja)**: sí, en mi grado existe mucha violencia entre ellos, no sé por qué se da esto. Yo trato de conversar y espero que me entiendan, lo que yo quiero que entiendan mi mensaje. **Tercer papel (derecha)**: a través de faltas de respeto verbal, gestos, físico, faltas de recursos, malas actitudes, golpes, haladas de cabello, acoso… y muchas situaciones. **Cuarto papel (derecha, blanco)**: de forma cruda, radical. Con tolerancia y armonía, a veces con un poco de frustración. **Quinto papel (rojo):** con contención, pensando antes de actuar, respirando. Otras respuestas no visibles en el extracto de la imagen hablan de comentarios mal intencionados, rumores o chismes, y violencia de género.

papá me pega, mi tía me pega, mi abuelita me pega, mi abuelito me pega"[175] (taller cartográfico La Tola, 2 de agosto de 2019), escrita por un niño de entre 7 y 10 años.

Otras de las expresiones hablan de pequeñas estrategias o actitudes que les ayudan a contrarrestar estas situaciones, sin que termine definiéndose de qué forma de violencia se está hablando. Así, aunque las mismas han sido ya consideradas en la lista de formas de violencia que se ha mostrado anteriormente es importante mencionarlas ahora para sostener el argumento de la complejidad que representa la violencia en sí misma, y que permite manifestar que no existe teoría que pueda abarcarla de modo completo (Sémelin, 1983).

Cuando la violencia se relaciona con las propias situaciones personales o colectivas que atraviesan las personas, destaca la cuestión de la relación en sí misma, del vínculo que ata un asunto con la consecuencia que este trae y que se lee como violenta. Esto es a lo que denominamos complejidad, la cual consiste precisamente en esta serie de tramas o redes de relaciones imposibles de abarcar del todo con el propio conocimiento (Latour, 1996; Morin, 1992). De esta manera cuando se hace referencia a la violencia como un asunto complejo se busca visibilizar las relaciones que anteceden a la misma o que existen posterior a ella.

Hacer traducción de la violencia, implicaría destrabar estas relaciones reensamblando aquello que pareciera operar de manera separada en el mundo (Latour, 2012a). Por ejemplo, cuando un docente manifiesta que la violencia es "cuando no te dan material suficiente" conforme ubicó uno de ellos en el cartel, la primera pregunta apuntaría a la persona encargada de facilitar el material, además cabría cuestionarse sobre qué tipo de material es el que se necesita y por qué su carencia es vista como una forma de violencia. Eso destraba una serie de relaciones entre las personas, y también entre estas y los objetos que permitirían estabilizar la situación, evitando una situación que por uno de ellos es considerada violenta. Estas relaciones revelan la complejidad del asunto y por ende la dificultad que representa su explicación.

Siendo que se trata de redes, estas tampoco terminan con la situación en sí misma –que hace que un acto pueda ser leído como violento–, pues, aunque aquel se perciba de esta manera, es el criterio

[175] "Me pega" quiere decir "me golpea".

de desactivación de equivalencias respecto la común humanidad el que permitiría su definición. Así, las conexiones que existen entre los diferentes actores en medio de una situación podrían revelar en qué sentido existe o no dicha desactivación. En el caso del ejemplo, aunque no se lo menciona, es posible que exista algún tipo de problema sin resolver entre el encargado de facilitar el material para el trabajo pedagógico y quien necesita utilizarlo, evidenciando una forma de violencia que implicaría negar el acceso a recursos necesarios por alguna razón desconocida. De ahí la importancia de definir la violencia desde la complejidad lo cual implica leer las situaciones considerando las tramas que estas ponen de manifiesto.

Ello añade a las dimensiones previamente manifestadas, de visibilidad-ocultamiento, menor y mayor objetivación y tiempo previo y posterior del régimen de violencia, la cuestión de las relaciones que se encuentran tras una situación determinada. En ella son importantes todos y cada uno de los actores, incluyendo los objetos que, como se ha manifestado en el ejemplo, podrían incluso estabilizar un escenario de violencia: si el responsable le facilitara todos los materiales, la educadora no tendría la percepción de que la están violentando.

Si la definición de la violencia implica el considerarla en su complejidad, las soluciones a la misma serán más efectivas cuando movilicen nuevas relaciones y redes. Es exactamente lo que hacen las estrategias utilizadas por las organizaciones al clasificar a las familias según sus circunstancias (CMT), o al proponer como respuesta el traslado del contexto al currículo (FyA) inaugurando con ello nuevas tramas entre actores humano y no humanos.

De hecho, cuando los actores dejan de hablar de cómo viven la violencia para comenzar a pensar cómo enfrentarla, revelan nuevamente las dimensiones previamente descritas y la complejidad que representa para ellos cada situación. En el caso de La Tola, no podría comprenderse que los profesores consideren violencia al ruido que proviene del barrio La Olla, si no se analizara al barrio en sí mismo, a las personas que lo frecuentan y a las acciones que se producen en este lugar. Solo la suma de todos estos factores explica la violencia que se observa en dicha situación y que preocupa a los educadores, de manera que sus potenciales soluciones dejan de ver únicamente el problema de la escuela para trasladar su mirada al contexto, inaugurando con ello nuevas redes. De la misma manera, cuando se abordan problemas que ponen en riesgo a las familias y que pueden

devenir en situaciones de violencia, aparecen las escalas y se revela su complejidad:

> Por ejemplo, con el tema del abuso del alcohol. Hay familias que no tienen problemas de abuso de alcohol o que lo atravesaron y lo superaron, y pueden convertirse en apoyo para otras familias. O hay familias que nunca van a tener un problema con el tema de abuso de alcohol. Entonces, ahí una charla sobre el tema del abuso de alcohol no tendría ningún efecto. Hay familias, y sabemos, que todos estamos atravesados por una cultura del consumo de alcohol, que lo consumen eventualmente, en encuentros sociales, o más frecuentemente y podrían tener mayor riesgo por ese consumo social ocasional. Y hay otras familias o personas que tienen ya una enfermedad de alcoholismo. Entonces, si tú ves, en esa situación, en ese factor de riesgo hay diferentes situaciones sobre un mismo problema en una comunidad. Las estrategias son también diferentes. Tú no puedes tampoco invitarle al alcohólico a una charla sobre el alcoholismo porque no va a tener ningún efecto. La estrategia es otra, entonces ¿con quién trabajas actividades de prevención primaria y hasta secundaria? Con el grupo que en una distribución de campana es el que tiene esta situación de consumo ocasional o consumo eventual que podría entrar en un grupo de riesgo. Entonces para prevenir que entre en un grupo de riesgo, sirven las actividades de prevención primaria y secundaria. En el tema de violencia hay situaciones que podrían parecerse, porque una cosa es una mujer que vive violentada en una relación disfuncional, y otra cosa es alguien que no vive eso, que no tiene esas dificultades relacionadas con la violencia, donde no hay esas relaciones de poder que llegan a lo físico o psicológico u otras formas de violencia (Tome, diálogo, julio 2021).

Como se lee en el diálogo que antecede, cuando en el CMT se piensan las estrategias con las cuales atender a las familias, la preocupación aterriza en una de las escalas, la del nivel de objetivación, que pondría en evidencia la intensidad de las formas de violencia. Dado que a esta organización le interesa la prevención de estas situaciones, el riesgo mismo es medido conforme las experiencias de sus propias familias, de manera que las soluciones tienen también una lógica de escala, en la que resulta diferente una familia que tiene un problema mínimo a una en la que aquel es recurrente e intenso.

La búsqueda de soluciones a la violencia, aun cuando las situaciones no sean consideradas como graves, y por lo tanto aterricen en estrategias de prevención, permite abordar una última dimensión

del régimen de violencia, el cual es su capacidad movilizadora. Con esto se quiere manifestar que el mismo motiva a la acción a quienes la padecen de manera que se reactiven las equivalencias y se dé paso a la construcción de dispositivos que permitan a los actores enfrentar aquellas situaciones.

Los mecanismos implementados tanto por el CMT como por FyA de cara a reducir la violencia en sus organizaciones y contextos es una muestra del carácter movilizador que tiene la violencia, y que permite que los actores hagan uso de sus operaciones críticas y resistan al modo en que este régimen se manifiesta en sus espacios cotidianos. En este sentido las estrategias implementadas con este fin, son auténticos dispositivos en tanto tienen un poder vinculante y al mismo tiempo habilitante, como constructores de una realidad más favorable para los actores (Foucault, 2009).

Por citar un ejemplo, vaga recordar el diálogo con la directora de la escuela de La Tola, en el que narraba el modo en que los padres de familia llegaban a la institución con el afán de agredir a los profesores. Esto modifica el entorno al hacer que todo ingrese en el régimen de violencia, pero moviliza a la persona agredida para intentar reducir la tensión y volver a un régimen de paz: "yo les hacía ver las cosas como son: que no era así como debían venir, ni de esa forma. Y les convencía, les hacía cambiar de mentalidad" (Nezla, entrevista, 02 de agosto de 2019). La movilización de las acciones para frenar las situaciones de violencia recupera así las equivalencias, y permite el retorno a un régimen en que la disputa no define la naturaleza de las situaciones cotidianas.

La negociación de la incondicionalidad

En la sección anterior se presentó una explicación sobre el régimen de violencia, la cual forma parte de los resultados de la investigación y se sustenta en los elementos empíricos provenientes de las situaciones analizadas en los dos casos, el del CMT y el de La Tola. Esta resulta necesaria sobre todo si se considera que Boltanski, en su teorización sobre los regímenes de acción, no profundizó en este régimen, por lo que se ha propuesto la inclusión de una serie de dimensiones que permitan considerar ciertas escalas en la definición de la violencia, lejos de un intento de clasificarla.

Una vez analizada la violencia como tal, queda la pregunta por la estabilidad, ya que el salir de las situaciones de violencia debería garantizar que las relaciones entre las personas se sostengan nuevamente en el principio de común humanidad. Esto significa alcanzar un estado de paz que evite la disputa violenta, pasando al régimen del amor (ágape) o al de justeza, en los cuales sería posible mantener ciertas relaciones en el marco de la dignidad compartida.

El régimen de justicia (orientado también a la disputa) expresa la clave en que esto es posible, al hablar del compromiso entre diferentes órdenes políticos, el cual implica una "disposición intencionada orientada hacia el bien común" (Boltanski & Thévenot, 1991), que permite la estabilidad de dos diferentes órdenes cuyo presupuesto es significativamente distinto. En el caso de la violencia este requiere de procesos de negociación en el que las personas busquen, ya no visibilizar sus demandas de justicia, sino caminar hacia un régimen diferente del de la disputa violenta.

Una de las formas en que esto tiene lugar, es lo que denominaremos negociación de la incondicionalidad, la cual puede verse en las relaciones establecidas entre las personas que trabajan en el CMT, en cuyos espacios se garantiza que no se desboquen las situaciones de disputa al contar con lealtades que provienen de largos procesos de compromiso.

Se entiende la "incondicionalidad" como una forma mucho más profunda de lealtad, lo que resulta sugerente dado que este es uno de los valores esenciales para los trabajadores del CMT. La negociación de la misma, podría relacionarse con el régimen de involucramiento que desarrolla Thévenot, y que "hace hincapié en una dependencia del mundo que motiva la preocupación de la persona y la lleva a procurarse beneficios por medio de garantías apropiadas" (Thévenot, 2006). Así, la idea de incondicionalidad da cuenta del modo en que los actores conjugan sus propios compromisos con la lealtad a un determinado posicionamiento.

Gracias a la incondicionalidad, y a los procesos de negociación de las diversas formas de lealtad al interior del CMT es posible hacer un vínculo entre las múltiples operaciones críticas desarrolladas por los actores y los compromisos que se tejen entre los órdenes políticos. Esto puede ejemplificarse a partir del modo en que algunas de las críticas elaboradas por los trabajadores del CMT ascienden en generalidad sin llegar a sostenerse en el tiempo. Cuando se intenta

conjugar, la ciudad cívica con la industrial tratando de potenciar la propia misión de la organización aun cuando se requiera ofrecer respuestas efectivas al Estado –como en el caso de la psicóloga que manifiesta que su departamento es "objeto de auditoría" (Gota, encuentro de formación, 27 de agosto de 2018)–, se mantendrá la tensión permanente entre quienes buscan alternativas a los protocolos y quienes se aferran a los mismos para responder a las entidades de control.

De esta manera, la crítica tiene asidero en los espacios de la organización y en varias de sus áreas, aunque pronto se desplomen al encontrarse con los dispositivos implementados, esta vez desde el Estado, para garantizar el cumplimiento del formato de estandarización. Si bien la crítica a estos procesos termina politizándose, y generan un cierto compromiso, este termina manifestándose como frágil, mientras no se afirme un tipo de incondicionalidad. Siguiendo a *De la justification* "el principio al que se refiere el compromiso sigue siendo frágil, siempre que no pueda relacionarse con una forma de bien común constitutiva de una ciudad" (Boltanski & Thévenot, 1991)

Es decir, mientras el compromiso favorece un consenso que se despliega de modo "horizontal" en la medida en que los actores pasan de un régimen a otro, o establecen consensos entre los diferentes regímenes, la incondicionalidad permite considerar la complejidad que supone este paso y la profundidad que requiere un compromiso de cara a sostenerse en el futuro, al apoyarse de mejor manera en una forma de bien común.

Gracias a esta incondicionalidad, el CMT ha mantenido un modelo por más de 50 años en el CMT, y en esta forma de negociación puede estar la respuesta a la posibilidad de consolidar una obra que pueda seguir aportando en el futuro más cercano, cuestión que suele estar siempre en boca de quienes dirigen la organización y que comporta una de sus preocupaciones fundamentales: "es necesario pasar de esta etapa en la que hemos sobrevivido a una de fortalecimiento institucional que permita ir consolidando ciertas cuestiones" (Sanni, entrevista, 4 de febrero de 2020), dado que actualmente el centro pareciera sobrevivir, de modo "desfasado", en un contexto que ya cambió.

La negociación de la incondicionalidad, se vuelve entonces un mecanismo que favorece el sostenimiento del compromiso y que

puede, por tanto, aportar a la misión de la organización, independientemente de la postura que diferentes actores tengan sobre lo que acontece en la misma. Lo que se sugiere es que esta no es, en definitiva, una cuestión negativa para la organización, sino favorable en tanto disminuye el conflicto y estabiliza las relaciones visibilizando el papel instituyente que tiene dicha negociación para la subsistencia de la misma.

Una prueba de fuerza en las organizaciones

La negociación de la incondicionalidad puede explicarse como una prueba de fuerza (Boltanski, 2017b) al permitir que unos sentidos disputados terminen siendo mejor sostenidos que otros, y al incorporar nuevas pruebas cuya base es una mayor lealtad, desplazando las que existían previamente en las organizaciones.

En el primer modelo del CMT, el cual se encuentra previo al momento de cambio, la lealtad se considera uno de los valores más importantes y de hecho se lo presenta en primer lugar, dado que ninguna familia podía ser parte de la obra mientras no adquiera un compromiso real con la misma, cuestión que "se comprueba con el hecho de traer nuevas familias aptas a ser miembros del CMT" (CMT, n.d.). Entonces ¿qué es lo que se espera de una familia? y, ¿qué es lo que se espera del CMT en tanto organización? La respuesta resultaría simple: lealtad.

Sin embargo, como se ha explicado al abordar el caso de esta organización, el asunto no radica solamente ahí dado que la lealtad puede terminar expresándose de muchas formas, algunas de las cuales pueden ser incluso contradictorias[176]. En el marco de la escuela, tal cual se ha indicado, tanto la separación de un estudiante como la lucha por su transformación y no exclusión, resultan de la misma base de lealtad, y en el discurso, ambas se sustentan en ideas similares.

Esto permite vislumbrar dos cuestiones que pueden ser muy importantes para el CMT: la primera es que esto da muestra de que, en medio de una disputa, los elementos que tenemos a disposición en un

[176] En el análisis del caso se abordaron las formas que adquiere una determinada posición, aunque las bases que la movilizan sean las mismas, y provengan, fundamentalmente, del carisma jesuita de la organización. Esto si bien podría ser un factor para sostener el compromiso termina abriendo nuevas disputas al expresarse en sentidos y prácticas diferentes.

mundo pueden ser similares, y que estos solo tendrán sentido en la medida en que los orientemos a un determinado compromiso, entendido como aquel "principio capaz de rendir cuenta de los diferentes juicios apoyados en mundos diferentes" (Boltanski & Thévenot, 1991); la segunda es que el plano moral de la acción está sustentado en una cierta forma de lealtad a diferentes objetos en el mundo, siendo estos actores o discursos.

Siguiendo el primero de estos elementos, la lealtad puede estar en la base del compromiso entre ciudades, más aún si estas comparten una misma raíz. En el caso del CMT, podría partirse del hecho de que existe un compromiso previo entre, por un lado, la ciudad doméstica y la ciudad cívica, en tanto aquellas buscan vincularse en torno al objetivo de construir una obra social muy sólida a futuro, en el que las familias sean el centro de la acción del CMT y en el que el reconocimiento de la obra pase por la valoración de su misión en contextos de pobreza; y por otro, entre ellas y la ciudad industrial dado el interés por construir una escuela, que pueda ser reconocida por su calidad, y que vincule diferentes instancias para el apoyo y trabajo con las familias.

En cada uno de estos casos, que vuelven la mirada sobre la disputa respecto del futuro de la obra, puede considerarse un tipo de lealtad, tocando con esto el segundo de los elementos previamente manifestados. En el primero de los casos una lealtad a los orígenes es muy visible y se materializa en la incondicionalidad con los fundadores y con todo aquello que fue implementado por ellos a lo largo de más de cincuenta años. En el segundo de los casos aparece otro tipo de lealtad, mucho más hacia el Estado, al ser este el ente que favorece un marco de acción y de regulación para la acción educativa.

En los dos, una nueva lealtad está aún por construirse, pudiendo ser esta definitoria en el futuro de la obra. Se trata de aquella movilizada por las nuevas perspectivas que se plantean al interior del CMT, liderada por las actuales autoridades.

> Lo que pasa es que depende mucho de quién está al frente de las áreas de trabajo, porque en algún momento podría ser manejado, hasta como una justificación: "es que yo no hago este porque estoy tan triste que el padre no está y por eso no hago", pero ya no. (…) El padre generaba ciertos, el padre generaba acá personas que sean incondicionales con él, esta incondicionalidad, partía de que el padre les daba dinero, les daba dinero fuera de sueldos, les daba dinero cada

> vez que la persona necesitaba y así el padre generaba esa incondicionalidad. Y claro la gente se llevaba cosas, le pedían dinero al padre y les daba, y esa era la forma, entonces obviamente la gente, sí era incondicional, pero tú cuando vez ahora y empiezas con una propuesta que va con planificación con orden, consultando, etc., tu sabes lo que produce.
>
> O sea, esto, en una organización normal produce reacción, produce cambios, produce resistencia, no se diga en esta obra que ha sido, no llevada adecuadamente, (...) los últimos cinco años, ocho años, pero ¿hay personas que si tienen todavía esa fidelidad con el padre? Sí, sí la hay, pero lo malo puede ser que pueda haber algunas personas que no quieran ver otra realidad, y que solamente digan que el padre está bien. porque ¡el padre está bien! (...) pero mira, de a poco yo veo que el personal mismo va cambiando, no es mucho tiempo porque el padre salió hace un año dos meses más o menos, entonces si comparamos con cincuenta y cuatro años, es poco, no es mucho tiempo, pero creo que vamos en buen camino, creo que cada vez el personal mira con buenos ojos la preocupación que tenemos hacia ellos, ve garantizados sus derechos, siente que hay apertura al diálogo y va cambiando, va cambiando. Yo creo que a mí me ha dado mucha alegría ver áreas como el área de salud, por ejemplo, que era un problema, Ya la doctora dice: "yo me equivoque, yo estaba mal, ahora yo estoy dispuesta a colaborar y a trabajar", y era una persona que le siguió juicio hasta al ... (Sanni, entrevista, 4 de febrero de 2020).

En la entrevista es visible la lucha por establecer nuevos tipos de lealtad, en tanto las lealtades anteriores estaban muy arraigadas en las acciones de quienes forman parte del CMT. Así, la configuración de una nueva lealtad, que comporte incondicionalidad, desde otros medios que no sean, como se menciona, el dinero o los permisos, puede resultar significativo para sostener el compromiso de los trabajadores y romper de alguna manera con la fragilidad que este comporta.

Por lo tanto, podría decirse que la negociación de la incondicionalidad es para el CMT una prueba de fuerza, en al menos dos sentidos: el primero, por el hecho de que existe una cierta pugna entre una y otra administración y cada una de ellas se ha sostenido en la medida en que la lealtad les ha permitido; el segundo, en tanto aquella representa un nuevo tipo de prueba para la organización pues debe transformarse, por cualquiera de las vías descritas en cada uno de los sentidos expuestos, siendo fiel a su misión y al horizonte que la coloca como una obra que tuvo éxito en sacar a muchas familias de la

pobreza. En esta tarea, de más está decirlo, el CMT continúa haciendo un esfuerzo por reinventarse.

Por último, cabe manifestar que la noción de "incondicionalidad" que se pone en evidencia en la entrevista, permite considerar, en función del análisis, el modo en que las personas conjugan sus propios compromisos con la lealtad a una determinada posición. Esto, como es evidente, solo es posible tras un proceso de negociación, distinto de aquel que funda el compromiso entre diferentes órdenes políticos, en tanto no solo abre la negociación sobre una determinada visión de bien común, sino sobre la intensidad del mismo, como garantía de su sostenimiento.

Complejidad y profundidad en el compromiso

Tanto la violencia, como el compromiso podrían resultan entonces un asunto de escalas. En el caso del régimen de disputa violenta estas implican su visibilidad, los grados de objetivación y el tiempo global de su duración, y con ello se ha querido manifestar que el paso de un régimen a otro no puede considerarse una cuestión meramente lineal, sino que implica una complejidad de la que hay que dar cuenta.

En el caso del compromiso, es importante trasladarse a los órdenes políticos entre los cuales este es posible y pensar que el mismo no implica solamente la búsqueda de elementos afines entre uno y otro, sino el hecho de que los actores estén, finalmente, involucrados en ellos. Es esto lo que aportará para sostener el compromiso en el tiempo.

De ahí que se haga en este análisis una diferenciación entre la lealtad como valor central para la organización del CMT, el cual insta a los actores al respeto y fidelidad a los principios y reglas de la organización, y la incondicionalidad, que podría ser leída en este caso como una radicalización de la lealtad en la que entran en juego los propios intereses personales, negociados al interior de la organización. Es decir, estaríamos ante dos diferentes formas de lealtad, en la que podemos reconocer una mucho más intensa que la otra.

Desde esta perspectiva no podría decirse que la lealtad no comporta un compromiso, sino que este sigue siendo frágil mientras no se haga una negociación de la misma con miras a la incondicionalidad. Esto resulta interesante si se analiza desde la perspectiva de la sociología pragmática, en la que se considera que el

compromiso entre un orden cívico y uno industrial (desde el que se está analizando el caso del CMT), se traduce en el derecho social, orientado a que los trabajadores se sientan motivados y a gusto en sus espacios laborales (Boltanski & Thévenot, 1991). Uno de los dispositivos que garantizan este compromiso entre las dos ciudades es el contrato de trabajo, el cual explicita ciertas normas a seguir, y permite que los trabajadores se sientan parte de la organización. En términos formales, podría decirse que dicho contrato establece el compromiso asentado en la lealtad, por ejemplo, al no permitir que un trabajador se vincule a dos lugares distintos al mismo tiempo, aunque no garantiza la incondicionalidad para la cual no existe contrato alguno.

De hecho, en términos prácticos la incondicionalidad es una forma de romper con las formalidades del contrato sin que esto represente sanción. De ahí que, por ejemplo, los trabajadores del CMT hablen de los permisos que obtenían cuando el padre Juan era el director de la obra, siendo que los mismos excedían los tiempos formalmente normados, o bien del dinero que a veces el padre solía darles cuando caían en alguna necesidad excediendo de este modo el sueldo que estaba fijado.

Es decir, se trata de un compromiso en el que los recursos formales que lo sostienen terminan siendo innecesarios, lo cual da cuenta de la intensidad de los mismos. Sin duda alguna la incondicionalidad representa un paso hacia adelante en el compromiso que establecen los actores en el CMT dentro de los diferentes órdenes políticos. Pese a ello, es importante considerar que la negociación de esta incondicionalidad va produciendo nuevos mecanismos que, sin ser formales, terminan siendo formalizados. Es decir, por ejemplo, aunque en ningún documento se manifieste que un trabajador podría tener acceso a permisos adicionales o pequeños bonos, estos se van convirtiendo en "derechos adquiridos", de manera que en las ocasiones en las que esto no es posible se necesitan explicaciones o se dan situaciones incómodas entre los actores.

No obstante, esto es parte de la negociación de la que se ha hablado aquí, pues se comprende que es un asunto de dar y recibir, que hará que los actores se vuelvan más eficientes y "comprometidos con la organización" al saber que aquello puede representarles pequeños beneficios. Cuestión similar es visible en Fe y Alegría La Tola en la que

las y los docentes pueden hacer uso de "la casa del profesor"[177] mientras hace su trabajo en este lugar, lo cual les representa una forma de obtener un poco más de sueldo al reducir gastos de vivienda o de servicios básicos.

Ello complejiza el compromiso al introducir estos mecanismos de negociación que podrían no ser necesarios desde el punto de vista formal, pero que le añaden profundidad al mismo. Y, si bien, en este caso, podrían cuestionarse las formas en que se da esta negociación, lo cierto es que los dispositivos pueden ser muy diversos, siempre que se encuentren orientados a la búsqueda de la incondicionalidad. Por ejemplo, en Fe y Alegría, algo que los profesores valoran sobre manera es la formación que obtienen al ser parte de la organización y que no resulta similar en otros espacios, discurso que se vuelve reiterativo entre los actores y que consideran *el plus* que esta les ofrece en términos de crecimiento profesional[178].

> Cuando estaba en la universidad les daba clases a unas escuelitas, ¡escuelas así! (gesto de poca importancia), yo decía, entonces "me estoy formando". Pero, cuando ya llegué a Fe y Alegría pues otra lección ¡O sea, otra no! Desde ahí yo soy responsable, yo sé cómo trabajan al cien por ciento. Entonces eso me ha hecho crecer mucho. (Nezla, entrevista, agosto de 2019).

De esta manera también se negocia la incondicionalidad, la cual podría ampliarse incluso a otros actores que forman parte de las organizaciones y que requieren de compromisos duraderos, las familias, en el caso del CMT o el Estado en el caso de Fe y Alegría, al garantizar el acceso educativo en aquellos lugares en los que este no puede llegar.

---

[177] La "casa del profesor" es un departamento ubicado en Las Peñas, poblado a unos 30 minutos de La Tola, en que Fe y Alegría tiene un colegio. Algunos docentes viven ahí durante la semana para evitar los largos recorridos desde lugares lejanos como Esmeraldas que se encuentra a más de dos horas de distancia. Esta forma de trabajo es replicada en algunos centros de Fe y Alegría por las distancias en las que se ubican, por ejemplo, en la zona de Limonal, ubicado en la provincia de Imbabura, al menos 7 de los profesores de un centro comparten una sola vivienda formando una pequeña comunidad, y beneficiándose de la reducción de gastos relativos a la vivienda.

[178] Una frase que se suele decir en la organización es que "Fe y Alegría es un trampolín para otros cargos de mayor peso en el Estado", pues varios de los funcionarios de esta organización han terminado trabajando en el Ministerio de educación o en entidades gubernamentales.

En definitiva, se trata de mirar al compromiso con el mismo criterio utilizado en el régimen de violencia, y considerarlo en términos de profundidad. El denominado "régimen de involucramiento" que analiza Thévenot (Thévenot, 2006), es una forma de concebir esta dimensión al añadir al compromiso un elemento que lo lleva a mirar las actitudes y preocupaciones de las propias personas que son parte de él. Por lo tanto, a mayor negociación de la incondicionalidad, se tendrá también un mayor compromiso, y podría sugerirse que esto cabe para los otros órdenes políticos, si bien un análisis minucioso de los mismos excedería los límites de los casos de estudio y de esta investigación.

Conclusiones

¿De qué manera, organizaciones educativas enfrentan los contextos de violencia en que trabajan, en relación a sus propios procesos de transformación y en medio de diversas lógicas de estandarización? ¿Qué alternativas pueden dibujarse teniendo como eje las propias operaciones críticas de los actores de dichas organizaciones? Son este par de preguntas las que han movilizado el presente trabajo de investigación-acción, desarrollado a la luz de la sociología pragmática y en el marco del "Proyecto de refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psico-social" (Brackelaire et al., 2016).

La búsqueda de respuestas que permitan exponer algunos resultados concretos, representó un esfuerzo por integrar, en el proceso, a diferentes actores de las organizaciones estudiadas (el Centro del Muchacho Trabajador y Fe y Alegría), a personas de entidades externas (del C4WF o el Ministerio de educación), y a quienes fuimos y somos parte del proyecto en mención (tanto de Ecuador como de Bélgica). De ahí que, gran parte de lo que se ha venido exponiendo desde el primer momento, no puede ser leído sino como el conjunto de una pluralidad de voces que se conectan en medio de las situaciones que se han presentado y analizado.

Inicialmente se ha hecho hincapié en el modo en que un determinado formato que, en términos generales, es considerado el mejor recurso para la gestión de las instituciones educativas y la solución de sus problemas cotidianos, denominado "estandarización", evidencia su poca capacidad para trasformar las situaciones cotidianas y enfrentar imprevistos propios del contexto. Esto aterriza en la necesidad de comprender la tensión que se produce entre un formato estandarizado y el contexto en el que el mismo pretende ser aplicado, toda vez que se trata de organizaciones cuya realidad está signada por procesos de crisis institucional o de violencia (capítulo 1).

La búsqueda de respuestas a este enigma sociológico, ha llevado a la investigación y a quien desarrolla la misma, a descubrir nuevos caminos teóricos centrados en la acción de las personas y en sus disensos y consensos, provocando transformaciones a todo nivel. El trabajo se convirtió, muy pronto, en un asunto de seguimiento de

actores, de rastros, de redes y de relaciones que condujeron al "involucramiento" personal en la vida cotidiana de las organizaciones analizadas como casos de estudio. Los principios, conceptos, nociones, y procesos metodológicos de la sociología pragmática (capítulo 2) se volvieron el filtro con el cual comenzó a verse la realidad, más allá de la consideración de relaciones de poder que no logran ser explicadas de modo empírico.

Posteriormente se analizaron dos casos específicos a la luz de dichos principios y siguiendo un proceso metodológico y analítico coherente con la sociología utilizada como marco teórico y como productora de nuevos "marcos" en el curso de la investigación. Este proceso parte de las disputas que aparecen en medio de la tensión estandarización-contextualización, analiza los posicionamientos de los actores en medio de ellas, visibiliza los dispositivos y las pruebas con las que se moviliza u obstaculiza a los mismos, y muestra cómo los actores terminan reposicionándose con operaciones críticas y dispositivos elaborados en medio del proceso.

El primero de los casos es el del CMT, que comenzó un largo camino de transformación motivado por el cambio en la normativa ecuatoriana, y el deseo de la Compañía de Jesús de intervenir en la misma. Este llevó a considerar la posibilidad de constituir una obra social con una escuela, o una escuela cuya tarea no olvide la atención a las familias con una serie de servicios implementados en la organización desde hace más de 50 años. En el proceso de análisis fue visible cómo los actores conjugan en medio de la búsqueda de un sentido, sus posicionamientos en las ciudades doméstica, cívica e industrial, llegando a establecer compromisos entre las mismas, con acciones concretas que aúnen los esfuerzos de quienes trabajan por una misión particular, como, por ejemplo, el denominado Equipo técnico de atención a familias (ETAF) o las dinámicas de formación de los promotores familiares (capítulo 3).

El segundo de los casos se centró en una escuela ubicada cerca de la frontera de Ecuador con Colombia, en una parroquia llamada La Tola, signada por una serie de problemas contextuales vinculados a la violencia, los cuales provienen del tráfico de combustibles, de ciertos riesgos presentes en el lugar y asociados al alcoholismo o las drogas o de maltratos en el entorno familiar, cuestión que la misma escuela caracteriza como su principal problema. En ella, se teje una disputa al interno respecto de la naturaleza de su trabajo al estar tensionada por

la estandarización como formato dominante en el espacio educativo y la educación popular que es considerada por la organización como su fundamento. Ello lleva a los educadores a asumir una serie de características personales y profesionales que los definen en el contexto y que les permiten jugar con la tensión respondiendo a "los dos señores", como ellos denominan a esta situación particular. La solución a los problemas del contexto, aún bajo el paraguas de la estandarización, es trasladada por ellos mismos al terreno que les es más conocido: el de la educación, implementando dispositivos de orden pedagógico orientados a reducir sus problemas cotidianos, como en el caso de la "contextualización curricular" (capítulo 4).

En los capítulos en los que se analizan estos dos casos, se hace hincapié en el modo en que los actores perciben sus propias situaciones, tratando de dar voz a los mismos, aunque las explicaciones vuelvan sobre los presupuestos analíticos de la sociología pragmática. Las diferentes técnicas de investigación implementadas, tales como la observación participante, la cartografía social, las entrevistas abiertas o las interpretaciones colectivas aportaron a la reconstrucción de sus miradas tratando de mantener siempre la fidelidad al modo en que ellos las comprenden. De ahí que se ha tratado de visibilizar sus propias disputas, los dispositivos con los que cuentan, las pruebas que les son impuestas y las herramientas que crean con el fin de hacer frente a sus situaciones, con la fidelidad que requiere una investigación que pretende "reensamblar los social".

La comparación de las dos situaciones ha comportado, en cambio, una visión mucho más individual, sin que esto quiera decir que no tenga asidero empírico. Sin lugar a dudas, la pandemia de la COVID 19, y la consecuente imposibilidad de continuar desarrollando un trabajo con una presencia sostenida, hicieron que el análisis cuente con una menor cantidad de interpretaciones de los propios actores, lo cual puede verse en el intento de teorizar sobre la violencia, la lealtad, la incondicionalidad o el compromiso a la luz de las situaciones reales de los espacios analizados y conforme los presupuestos de la sociología pragmática (capítulo 5).

Este último capítulo presenta ya algunas líneas explicativas que pueden ser vistas como resultados de la investigación, tanto desde la comparación de los casos, de los órdenes políticos que aquellos visibilizan o de la forma en que se desarrolla la acción en situación, aspectos aquí analizados; como de la consideración de las escalas de

violencia que pretenden explicar este régimen en términos de profundidad considerando su visibilidad, el grado de objetivación o el tiempo de su duración, o bien las formas en que los actores negocian la incondicionalidad como algo que, por su parte, da cuenta de la intensidad del compromiso.

Más allá de todas estas explicaciones, sin embargo, es importante considerar algunas aristas que, sin estar ampliamente explicadas en los apartados precedentes, han resultado del todo relevantes para esta investigación. Ellas comportan conclusiones de importancia al haber abierto reflexiones en el camino, las cuales han sido constantes interpelaciones alrededor del mismo proceso de investigación. Por ejemplo, interrogantes abiertas en torno a la reflexividad, al rol de quien desarrolla la investigación en medio de este proceso, así como de las propias transformaciones individuales o colectivas a las que estas dieron lugar.

Por ello, se presentan a continuación, tres pequeños apartados conclusivos: uno de orden metodológico que busca recuperar mi propia experiencia de investigación a la luz de los presupuestos del trabajo sociológico; una de orden teórico que busca presentar los resultados más específicos de este trabajo respondiendo así a la pregunta de investigación planteada en la primera parte; y uno más proyectivo, en el sentido de presentar los límites, preguntas y debates que se abren con este trabajo y que requerirán posteriores esfuerzos de acercamiento a estas y otras organizaciones educativas similares.

Una investigación que visibiliza transformaciones

Una cuestión reiterativa a lo largo del proceso de investigación fue aquella relacionada con el vínculo entre investigación-acción y sociología pragmática, cuestión que se ha desarrollado con un poco más de profundidad en el capítulo 5, pero que requiere un abordaje más amplio a la luz del principio sociológico de reflexividad, es decir, al hecho de que el rol del investigador y su papel en el proceso deba ser integrado en los análisis del objeto de estudio (Lemieux, 2018). De modo general, sin embargo, este trabajo es la mejor muestra de que esto es posible y de que tanto la teoría por la que se ha optado en la construcción de esta investigación, como el hecho de que aquella busque integrar a los actores en el mismo, ha resultado ser del todo

acertado, no sin dejar abiertos algunos intersticios y lanzar nuevas preguntas para futuros estudios.

Valga retomar una cuestión previamente manifiesta sobre mi propio rol en las organizaciones. Por un lado, es necesario volver sobre el hecho de que fui un trabajador en Fe y alegría entre 2012 y 2016, tiempo en el que aporté a la organización como acompañante pedagógico en Pichincha, y como director del Centro de Formación e Investigación en la oficina nacional, y que, por ende, acompañé los procesos de los diferentes centros de la red. La escuela de La Tola fue uno de los espacios educativos que pude acompañar durante este tiempo, gracias al programa de formación de equipos directivos que implementamos entre 2014 y 2016. Así, conocí a varios de los educadores de esta escuela y me familiaricé con sus proyectos y procesos. Por otro lado, si bien no tuve una relación anterior con el CMT, trabajé en ella durante la investigación como coordinador de la consultoría para la construcción de la "Propuesta de atención integral a familias", misma que concluyó en 2018. Esto provocó una cierta visión sobre mi rol en la organización al considerarme un agente externo pero integrado en las dinámicas propias de la organización, cuestión que a ellos les parecía importante al poder ofrecerles una mirada "crítica" sobre sus propios procesos.

Entonces, ¿es posible hacer investigación en espacios en los que uno tiene un vínculo que excede el propio de investigador?, ¿es posible hablar con neutralidad de los objetos de estudio, cuando pesa la relación laboral? Una primera respuesta sería que sí, como ha quedado demostrado con el desarrollo de este trabajo, en que el conocimiento previo de una organización (Fe y Alegría), y la búsqueda de un espacio que me permita vincularme de lleno a otra (CMT), juegan a favor del proceso, al garantizar un acercamiento mucho más profundo, al restar el tiempo necesario para "entrar en confianza" con los actores, o al poder contrastar sus voces con el conocimiento que uno mismo tiene de las situaciones que acontecen en los territorios.

El caso es que, sin este conocimiento, dudo, por ejemplo, que la investigación hubiera podido abordarse desde la perspectiva de la sociología pragmática o de la investigación-acción, dado que estas requieren de mucho tiempo en el terreno, de cara a conocer muy bien la realidad y poder describirla. Por otro lado, sin embargo, es necesario manifestar algunos límites, por lo que la respuesta sería que no es posible garantizar un proceso adecuado cuando pesa esta relación. En

mi caso particular, desde el comienzo, tuve la tentación de hacer "llamados de atención" a las organizaciones por aquello que, a mi modo de ver, estaban haciendo mal. Por ejemplo, al conocer el CMT y ver el cartel con las diferentes sanciones impuestas a las y los estudiantes una primera reacción fue la de "criticar"[179] estas prácticas y en cierto modo "etiquetar" a la organización. A esto aportaría, sobremanera, el cambio en mi propia concepción de la sociología que evolucionó de una mirada más profesional y cenital (sociología crítica), a una más reflexiva y simétrica (sociología pragmática de la crítica). Al no existir este cambio, estoy seguro que mi mirada sobre las organizaciones hubiera estado plagada de varios prejuicios que me hubieran hecho concluir cuestiones aún sin haberlas investigado previamente. A todo esto, aportó en mi camino, el cambio en la perspectiva sociológica.

Por otro lado, esta visión por la cual uno se vuelve un agente externo, pero al mismo tiempo interno, hace que los actores perciban que la voz de uno (como investigador-trabajador) tenga mucho más peso que la de las propias personas que se encuentran en los espacios de las organizaciones, lo cual desdice de los mismos principios de la investigación aquí manifestados, según los cuales es necesario tomar muy en serio el modo en que los propios actores explican su realidad. En consecuencia, sin los presupuestos sociológicos adecuados, y sin un cambio en la perspectiva sobre la construcción de los objetos de estudio es muy difícil abordar la propia relación con el objeto, como una cuestión que aporte al análisis y no como un criterio desde el cual se desarrolla el análisis.

Por lo tanto, en el caso de esta investigación, considero que los principios, conceptos y metodologías provenientes de la sociología pragmática fueron fundamentales, tanto para el acercamiento a las organizaciones, como para el desarrollo de un análisis que priorice sus propias miradas sobre las personales. Siendo así, cabe manifestar que, desde el punto de vista de quienes están al frente de las organizaciones y las dirigen, aunque tienen esta idea del agente externo-interno, sienten también que se benefician con la presencia de una persona en su propia organización que les puede aportar elementos interesantes a sus propios procesos. En el caso particular, y sé que fue una constante para los doctorandos del proyecto, pronto nos vimos inmersos en las organizaciones como colaboradores de cuestiones formativas, eventos

[179] Por supuesto, no en el sentido de "crítica" que se ha venido desarrollando en este trabajo, sino en el sentido de juzgamiento negativo.

académicos, espacios de apoyo, etc., más allá de cualquier formalidad en el ámbito laboral. Esto considero es un punto que merece la pena ser destacado, quizá como un logro del proyecto en su conjunto, al haber posibilitado a las organizaciones, un apoyo fundamental para procesos que siempre requieren de más manos y mentes.

Sobre la crítica y la resistencia

Al abordar la acción de las personas desde la mirada de la sociología pragmática se ha denominado crítica al modo en que los mismos hacen uso de sus propias capacidades con el fin de enfrentar las situaciones que viven cotidianamente en contextos marcados por la crisis y la violencia. Una primera base para esta consideración, es el hecho de que la crítica no se asume como una cuestión profesional, que le pertenece al investigador, sino que debe ser encontrada en medio de los espacios en que los mismos actores se relacionan. Sin embargo, este cambio de punto de vista no es suficiente para denotar que una acción es crítica en un espacio específico, sino que es necesaria una distinción entre regímenes pragmáticos, razón por la cual se ha establecido que la crítica surge al enfrentar diferentes órdenes políticos en los que los actores se encuentran instalados, cuestión que precede necesariamente al compromiso.

Así, por ejemplo, cuando un grupo de actores se instala en un régimen industrial, y, por lo tanto, asume como principio superior común a la eficiencia, es muy probable que utilicen los presupuestos de este orden para hacer críticas a otro tipo de régimen, por ejemplo, de tipo cívico, orientado hacia la preeminencia de los colectivos. Entonces, puede ser que la crítica sea que se gasta mucho dinero en servicios para las familias vulnerables cuando aquellos existen en otros espacios y son también gratuitos para las familias (caso CMT), lo cual hace que estas sean vista como aprovechadoras. De modo contrario, podría decirse que una crítica de tipo cívico hacia un orden industrial es cuando los profesores de Fe y Alegría reclaman el hecho de que tienen que hacer cada trabajo dos veces, para poder responder tanto a lo que les pide su organización, como a lo que les pide el Estado desde el Ministerio de educación.

La crítica, así concebida, puede tomar dos diferentes caminos. Por un lado, esta podría mostrar sus límites al producir disputas entre los actores, o al provocar ciertos “pactos de silencio” que se

desentiendan de las mismas, buscando instalarse en un régimen de rutina. En este sentido, la crítica puede ser motivo de violencia cuando las disputas no pueden ser zanjadas entre los actores y cuando esta se va haciendo cada vez más grande. Por otro lado, en cambio, la crítica puede ser productora de consensos y de compromisos al establecer un vínculo posible entre dos diferentes órdenes políticos, haciendo que exista una politización de diversas causas comunes. Esta última, viene de la mano de ciertos dispositivos que favorecen esta relación, y que, en el curso de esta investigación se ha considerado que deben ser visibilizados y amplificados.

Al hablar de la amplificación de las capacidades críticas, lo que se busca entonces, es que estas puedan orientarse hacia este segundo camino, de modo que las mismas críticas presentes en los espacios educativos puedan devenir soluciones plausibles para los problemas que les aquejan, favoreciendo cambios que "actualicen las contradicciones" que pueden existir en medio de sus propias prácticas (Barthe et al., 2017). Esta crítica, como se ha visto en el caso de las organizaciones se expresa materialmente, es decir, a través de dispositivos que los mismos actores conciben al comprender de mejor manera el contexto en el que actúan. Es decir, superan, en gran medida las lógicas de la estandarización, que, desde esta mirada, podría considerarse una crítica del todo externa para las organizaciones.

Estos dispositivos de acción permiten abrir el camino a la resistencia, al movilizar a un determinado grupo de actores en defensa de los compromisos establecidos en medio de la crítica. En el caso del CMT, podría considerarse el Equipo técnico de atención a familias (ETAF), que representa un vínculo real entre una ciudad doméstica, en que la tradición pesa sobre manera y que se expresa en las ideas respecto de "volver hacia lo que se hacía en tiempos de los fundadores", y la ciudad industrial, que considera, en este caso, la necesidad de 1) compartir la información con todas las instancias de la organización implicadas en el trabajo con las familias, y 2) establecer procesos más prácticos y veloces para atender situaciones de conflicto y riesgo al interior del mismo CMT. El sostenimiento del ETAF, que de hecho resultó muy costoso para el CMT (no tanto en términos económicos, sino de organización), hace que los actores, ubicados en diferentes órdenes políticos, se congreguen en la búsqueda del compromiso asumido, razón por la cual, este dispositivo concreto merece ser sostenido.

En el caso de Fe y Alegría, el dispositivo creado por los mismos actores tiene el nombre de "Contextualización curricular", lo cual en el contexto pedagógico podría ser entendido como una simple adecuación de los contenidos de un determinado programa de estudios a una realidad específica. Sin embargo, en el contexto de la escuela de Fe y Alegría La Tola, este tiene un matiz diferente dado que, más que un ajuste, se trata de la auténtica introducción de la realidad en el mismo currículo. La lógica, como se ha explicado en el capítulo correspondiente, es sencilla: consiste básicamente en tomar un problema del contexto (por ejemplo, el del tráfico de combustibles) e introducirlo en el estudio de un tema particular, pensado previamente por el equipo de docentes (por ejemplo, en matemáticas, al abordar las máquinas simples). Al hacerlo, y al llevarlo a la práctica, se resiste a las situaciones de violencia a largo plazo.

La amplificación de las operaciones críticas que se ha abordado en esta investigación, refiere precisamente al "tornar visibles" aquellas formas que utilizan los actores para sostener el compromiso y que se presentan en forma de dispositivos de acción. Estas son importantes en la medida en que no parten de un cierto espejismo signado por la dominación, sino del propio contexto, de la realidad vivida por los actores, y de sus propias capacidades, instaladas en los espacios cotidianos en que aquellos "se mueven".

La politización de los mismos, es decir su ascenso en generalidad, permite avanzar en aquellas dos dimensiones que la sociología pragmática propone de cara a la integración, en la misma, de la crítica social, esto es, primero, el aumento de la capacidad de acción de quienes sostienen estas formas de crítica, en este caso, de los educadores, y, segundo, "la consolidación de su poder", que debe comprenderse como la capacidad para conectar la realidad a la que pertenecen los actores y ampliar de este modo, sus propios límites (Boltanski, 2014).

Hacia una pedagogía de la crítica

En el capítulo 5 se han presentado dos ideas clave respecto de la complejidad que comportan, tanto el paso de un régimen de acción a otro, como el compromiso en sí mismo, entendido como aquel capaz de integrar diferentes órdenes políticos. La primera de estas ideas tiene que ver con las escalas relacionadas al régimen de violencia, las cuales

se comprenden al hacer una relectura del modo en que las personas, es decir, en este caso los actores de las diferentes organizaciones, hablan sobre la violencia en medio de sus propios contextos. Estas escalas pueden estar relacionadas a la visibilidad de las formas de violencia, al grado en que una determinada situación hace objetos a las personas, -haciendo que se pierda la equivalencia relativa a la común humanidad, y al tiempo en que una realidad violenta se mantiene mientras se produce el paso a dicho régimen (o a manera de rezago, al permanecer durante lapsos cortos o largos, en el régimen de rutina cuando aparentemente la violencia ha cesado).

La segunda idea, comprende la complejidad o profundidad del compromiso capaz de garantizar su estabilidad. Respecto de esto se ha abordado la relación existente entre lealtad, como una forma de compromiso de corta duración sustentada en bases de tipo moral (siendo en el caso particular, principalmente, la espiritualidad jesuita), y la incondicionalidad que se vuelve presente tras un proceso de negociación en la que las organizaciones son capaces de ofrecer ciertos beneficios a los actores a cambio de un mayor compromiso, -lo cual lo hace más sólido y duradero-. En el caso del CMT esto es evidente al comprenderse la dificultad que comporta para las nuevas autoridades del centro, el romper con las viejas prácticas, creadas por los fundadores del mismo, y muy presentes en las ideas y acciones de los trabajadores más antiguos.

Todo esto tiene que ver, sin lugar a dudas, con la acción, con el modo en que los diferentes actores se mueven en sus contextos y viven realidades de violencia en medio de sus disputas o sus consensos. Ahora bien, el entorno más significativo para los actores de estas organizaciones es el educativo, y, por lo tanto, el pedagógico. Pensar sus acciones en este terreno implica trasladarse al ámbito de trabajo de las y los educadores, quienes, con sus voces y sus prácticas, han aportado significativamente a las reflexiones de este trabajo, y quienes dan cuenta, también, de que nada está dicho si no es trasladado a la acción. Esto es notable en las prácticas de las y los docentes de La Tola, quienes traducen las lógicas estandarizadas adaptándolas a su propio contexto y transformándolas únicamente cuando la acción tiene lugar.

Al responder a la pregunta sobre el modo en que las organizaciones educativas enfrentan los contextos de violencia en que trabajan, quizá la principal respuesta es que lo hacen al llevar a cabo prácticas que para ellos tienen sentido, aún cuando transgredan ciertas

normas o programaciones, siempre presentes en el ámbito escolar. Al responder a la pregunta sobre las alternativas que se dibujan a partir de sus propias operaciones críticas, cabe manifestar que estas acciones son, en sí mismas, la mejor de las respuestas. Por ello, es necesario considerar las puertas que la presente investigación deja abiertas, de cara a comprender mejor esta acción situada y completamente impredecible.

En el curso de mi transformación personal en el ámbito de la ciencia social, pude entender los pasos hacia adelante que daba la sociología pragmática respecto de la más extendida, denominada crítica, cuyo representante es Pierre Bourdieu. Este paso está argumentado en al menos cuatro diferentes ideas: la primera es que las nociones que utiliza esta sociología son muy elásticas, pudiendo adaptarse a cualquier situación o circunstancia aún sin haberla estudiado o comprendido, como en el caso de la muy conocida de "relaciones de poder"; la segunda es que los actores no pueden concebirse como entes completamente dominados sin dejar espacio a la acción subversiva (en el sentido de subvertir, dar la vuelta), por lo que se le da importancia a la agencialidad y reflexividad; la tercera, es que el investigador no es un "crítico profesional" capaz de explicar la realidad que no vive ni conoce, dando centralidad a la voz de los actores; y la última, es que las sociedades no pueden concebirse como enteramente determinadas, pues siempre podrán existir excepciones que alteren un cierto "orden establecido", por lo que no se deben estudiar las personas, sino las situaciones que estas viven.

Llegado a este punto, queda la interrogante por las puertas que abre esta investigación, o si se quiere, por las preguntas que produce. Al reflexionar sobre mi propio cambio personal, sobre mi rol en las organizaciones y sobre la importancia de los actores, considero que la principal cuestión que queda por analizarse a futuro tiene que ver con la posibilidad de pensar una "pedagogía de la crítica". Esta tendría que dar cuenta de este cambio de enfoque, evidente en el campo sociológico, pero traducido al terreno en que se mueven los actores que han sido parte de este proceso, es decir, el educativo.

Si se revisan estos cuatro argumentos que dan vida a la reflexión pragmática, no podrán sino encontrarse relaciones con la acción de los educadores en el contexto de sus organizaciones. El campo de la educación ha sido infestado por categorías elásticas que buscan explicarlo todo, muchas de las cuales, se deben, precisamente a la

extensión de la pedagogía crítica en el contexto de nuestros países latinoamericanos. Así, todo educador crítico –y por extensión, popular– concibe a los espacios escolares, como reproductores del sistema imperante, sin considerar, que las prácticas pueden ser enteramente de resistencia. Esto, pese a que educadores como Paulo Freire dieron muestras de que las prácticas educativas podrían partir de la visión de los mismos actores, que son quienes la producen (Freire, 1978). A nivel más pedagógico varios problemas de aprendizaje se justifican a la luz de conceptos aplicables a cualquier caso "difícil", siendo el de necesidades educativas especiales el mejor ejemplo en este sentido, al obviar la propia capacidad del educador de producir un efecto de aprendizaje en las y los estudiantes.

Por otro lado, la misma idea de escuela reproductora sugiere que las y los educadores son entes maniatados por el sistema, completamente incapaces de producir acciones que no reproduzcan, lo que por extensión implica que las y los estudiantes aprenden las lógicas de dominación y serán también seres sin capacidad reflexiva, dado el peso que comportan las estructuras. Esto, sin embargo, deja por fuera la capacidad que tienen muchos de ellos de producir acciones que rompan con la reproducción y por lo tanto eduquen también para la resistencia. En esta investigación, ha sido particularmente visible, cómo la aplicación de las lógicas estandarizadas dependerá del modo en que los mismos educadores las apliquen en el espacio en el que aquellos tienen poder, es decir, el aula de clase, recuperando así la acción crítica que poseen estos y asumiendo que la reproducción solo será en la medida en que lo permitan. Esto no deja de lado el peso de la estructura, pero añade un elemento de complejidad y es el de la acción humana y la reflexividad, que tampoco puede separarse de las y los educadores.

En esta misma línea, cuando es posible la resistencia al sistema en términos educativos, mal se haría en considerar a unos como educadores críticos y a otros no, asumiendo una postura profesional, como la que se asume con los investigadores, dado que la crítica les pertenece a los actores, y por ende es posible en el conjunto de las y los docentes, así como en las y los estudiantes o en los padres de familia. Una integralidad de la crítica podría ser posible en un contexto como en el educativo, caracterizado por la relación entre las personas.

Resulta muy importante considerar estas cuestiones toda vez que las dos organizaciones que han sido analizadas a lo largo de este

estudio suponen como presupuestos (centrales o no), aquellos que provienen de la educación popular que bebe de las fuentes de pedagogos como Paulo Freire, quien no dudó en partir de los mismos actores en el curso de sus procesos de alfabetización. La misma contextualización es un concepto central de este enfoque, en tanto propone partir de la propia realidad para transformarla y exige mirar al espacio educativo como productor de resistencias. Volver la mirada sobre la crítica que hacen los actores, sería, en cierta medida, recuperar la fidelidad a quienes reflexionaron hace tiempo sobre una educación que transforme las estructuras y que recupere la dimensión política de la docencia (Apple, 1971; Freire, 1978, 2002; Giroux, 1983).

Por último, aun cuando existan mecanismos de estandarización, y diferentes dispositivos orientados a normalizar los espacios escolares, no podría asumirse que las excepciones no son posibles, pues como se ha manifestado, la acción no es estable, y ello no quita que en el ámbito educativo también pueda serlo. Ello lanza a la reflexión respecto de la posibilidad de una pedagogía que dé también un paso adelante a la crítica, y que comience a mirar las realidades pedagógicas en perspectivas pragmáticas, bajo principios clave que conciban lo social de un modo distinto, que le den lugar a la reflexión de las personas y que coloquen la acción en situación por encima de cualquier determinismo. Esto podría ser el inicio de una nueva mirada pedagógica que se nutra de lo social, que recupere el entramado de los actores y las relaciones presentes en el espacio educativo, y que dé pie a una pedagogía de la crítica.

Pistas para continuar este trabajo de investigación

No cabe duda que realizar una investigación, incluso cuando esta se ha desarrollado a lo largo de varios años, será siempre una tarea inacabada, abierta a nutrirse de diferentes aportes y de voces que complementan las ideas o dan pistas para mejorarlas. El proceso doctoral es muy propositivo en este sentido, dado que favorece un diálogo profundo sobre lo que se ha reflexionado cuando se cuenta ya con resultados finales. Por ello, para cerrar esta conclusión, retomo algunas de las ideas manifestadas por quienes fueron parte del jurado de tesis, las cuales permiten lanzar muchas más preguntas, no solo para quien ha sido el investigador principal de este estudio, sino para

todas y todos los que encuentren, en este trabajo, un aporte para sus propias reflexiones:

- En primer lugar, es necesario considerar la relación posible entre la investigación-acción-participativa y los elementos que aporta la sociología pragmática al ofrecer algunos principios de trabajo académico que van mucho más allá de la mera forma de hacer investigación. Al centrarse en la segunda, es posible que algunos elementos esenciales de la IAP se encuentren ausentes en las reflexiones realizadas. Entre ellos cabe mencionar: 1) las claves que favorecieron el surgimiento de la IAP, desde la praxis propia de pensadores latinoamericanos, lo cual hace que la pregunta que la guía esté relacionada con el ¿para qué hacer investigación?, 2) las ideas provenientes de los propios actores que aportaron a la generación de investigaciones situadas, lo cual hizo que se trate de procesos llevados a cabo desde el pueblo para el mismo pueblo, 3) los aportes académicos provenientes de la antropología y de otros campos de estudio, así como los debates más actuales sobre el tema, de lo cual existe una vasta producción desde América Latina, y 4) las lecturas del marxismo desde el continente, al ser esta una fuente fundamental de la IAP.
- En la misma línea, es necesario ahondar en las implicaciones que tiene hacer un trabajo de sociología pragmática, en un contexto como el de organizaciones, en las cuales existe un involucramiento previo como trabajador, colaborador e investigador. Esto va mucho más allá de la reflexividad, pues plantea verdaderos límites al trabajo propuesto, y es notable en el modo en que las y los actores de dichas organizaciones han considerado este trabajo, más allá de los propios esfuerzos por cambiar las realidades de sus contextos particulares. En este sentido, la posición del investigador y su capacidad de intervenir en el espacio investigado pueden ser determinantes para la puesta en marcha de una investigación acción con presupuestos pragmáticos.
- Por otro lado, al tratarse de un concepto de gran extensión, hablar de estandarización, utilizando los mismos términos

para referirse al país o al Estado y a las propias organizaciones podría terminar encuadrando la segunda en procesos que no les son propios y, de hecho, pueden ser hasta desconocidos. Si bien, el criterio de definición de este concepto ha sido el de la eficiencia que aporta su aplicación, es posible que las organizaciones, en este denominado "segundo nivel de estandarización", desarrollen prácticas que no necesariamente tienen fines de eficiencia sino, por ejemplo, de supervivencia, al adaptar los mecanismos existentes a sus propias realidades o discursos. De esta manera, puede considerarse que la "racionalidad estandarizada" no es equivalente a aquella estandarización de segundo orden que se ha ubicado en las organizaciones.

- Otro tema que puede abrir diversos debates es el de la emancipación. En la línea de la IAP este podría resultar un poco más claro dado que se trata de uno de los fines que persigue la misma al poner en evidencia las relaciones que tienen lugar en el ámbito del poder. Sin embargo, desde la sociología pragmática, la sola consideración de las propias capacidades críticas de los actores y el modo en que trasladan las luchas a aquellos espacios que les son conocidos podría resultar insuficiente para explicar las formas en que dichos actores resisten de cara a emanciparse. Dicho de otro modo, la sola capacidad de los actores no puede considerarse un ejercicio emancipador, en la medida en que aquello que los mueve hacia determinadas posiciones requiere pasar por una dinámica de "ascenso en generalidad", o bien de "politización". No basta con reforzar el papel de la crítica como lo manifiesta incluso Boltanski (2014), sino con repensar el modo en que dichas críticas pueden resultar emancipadoras al conectarse con el mundo. Los propios valores de las personas y sus propias capacidades no son suficientes para hacer frente a lógicas exógenas que no favorecerían a procesos de resistencia y emancipación. En todo caso, es una pregunta que sigue estando abierta, aunque se dan algunas pistas desde lo que implica esta para la sociología pragmática.
- El proyecto base de esta investigación sostiene un interés poco mencionado o desarrollado, a saber, el de integrar, de

mejor manera, la sociología con la psicología. Al haber hecho una opción por los presupuestos provenientes de la sociología pragmática, cabe mencionar que esta relación se difumina a lo largo de los análisis, lo cual significa que no están del todo ausentes. La explicitación de esta, incluso desde campos como el de la sociología clínica, no han sido considerados para el trabajo al abordar una línea particular en términos teóricos, y al no haber desarrollado un tipo de intervención particular con los diferentes actores de las organizaciones. Sin embargo, se evidencia esta relación, por un lado, al considerar que la sociología pragmática reduce los límites entre naturaleza y cultura, y al hacerlo, los propios de las ciencias en su conjunto, y por otro, en la medida en que se habla de los sufrimientos de las personas, de sus traumas personales, de los conflictos que viven en los contextos de crisis y violencia en los que desarrollan sus trabajos con las organizaciones. Así, algunos conceptos, que provienen de la psicología son movilizados en los análisis, aunque no se dedique un apartado particular a explicitar esta relación.

- Si bien los vínculos de este trabajo con el campo de la psicología pueden ser implícitos, no lo son aquellos que lo relacionan con la pedagogía. Es notable que, a lo largo de la investigación se le ha dado un papel, más o menos central, a las formas en que las y los educadores desarrollan sus prácticas, aunque con un mayor énfasis en el modo en que esto tiene lugar al interior de organizaciones. Así, se trata de un trabajo que conjuga sociología de la educación, con sociología de las organizaciones, desde principios pragmáticos. Pese a ello, podría parecer ausente la figura de Paulo Freire, educador brasileño que tiene una influencia muy significativa en la educación del continente y de modo particular, en las dos organizaciones vinculadas. Ausencia en la medida en que tampoco se le dedica un apartado específico al autor, aunque se lo menciona en varios de los apartados de la tesis cuando sus ideas permiten una mejor comprensión de las problemáticas de los educadores en sus organizaciones. En cualquier caso, es importante considerar el presente trabajo, en algunas de

sus líneas educativas, como un aporte a las ideas de Freire, y como una reflexión que permita ahondar en esta línea añadiendo, si cabe, algunos principios del trabajo sociológico realizado.

- Al hablar de la lealtad y la incondicionalidad como formas de compromiso, tratando de ofrecer una explicación sobre la profundidad que esto comporta al vincular dos diferentes órdenes políticos, queda la pregunta por el modo en que estas remiten a ciertas formas de subordinación, lo cual sostendría el compromiso, pero sin que ello implique la movilización de las propias capacidades de los actores. Es importante, por esta razón, seguir ahondando en el concepto de compromiso de cara a visibilizar los modos y condiciones por las cuales cuestiones como la incondicionalidad permitirían un mayor fortalecimiento del compromiso, sin que esto implique subordinación, o si por el contrario este sigue siendo frágil.
- El abordaje de la investigación desde los presupuestos de la sociología pragmática ha implicado hacer visibles las críticas que pesan sobre la tradición que esta intenta superar, siendo que recae sobre Pierre Bourdieu la mayor fuerza de la mismas. Sin embargo, es importante acotar que el diálogo con este autor se lo ha hecho a la luz de quienes han venido trabajando en la línea pragmática y, sobre todo, en relación a las cuatro ideas que se han manifestado en el capítulo dos y que tienen que ver, sobre todo, con el rol de los actores y el papel de los investigadores. No es el afán de este documento desacreditar una producción que sigue siendo significativa en múltiples contextos, y de la cual se desconocen algunas grandes líneas sobre las cuales se ha evitado discurrir.
- Por último, cabe manifestar que el trabajo aquí presentado articula una gran cantidad de voces, provenientes de los actores de las organizaciones, de académicos, de estudiantes universitarios o de autores de textos clave. Además, el mismo fue desarrollado a lo largo de varios años que se sumaron a una experiencia previa de trabajo con las organizaciones lo cual, lejos de entorpecer el proceso de la investigación, lo favoreció al implicar un mayor

conocimiento de las mismas. Muchas de las experiencias, voces, relatos y reflexiones podrían considerarse, en este sentido, de larga data, lo que ha permitido ganar en profundidad, aunque con un poco cantidad de casos (dos). Este hecho, unido a la propia transformación personal, vinculada a la sociología pragmática se evidencia en preguntas de múltiple naturaleza que han ido apareciendo a lo largo del texto, unas de tipo teórico, otras de tipo experiencial, otras relacionadas con las propias crisis personales, y otra, que devino central, en algún punto del proceso, y que espero, al concluir el mismo, haya podido ser resuelta: **¿De qué manera, organizaciones educativas enfrentan los contextos de violencia en que trabajan en relación a sus propios procesos de transformación, y en medio de diversas lógicas de estandarización? ¿Qué alternativas pueden dibujarse teniendo como eje las propias operaciones críticas de los actores de dichas organizaciones?**

Glosario

La intención del glosario es mostrar algunas palabras o expresiones que solo pueden entenderse en el contexto, sin embargo, dado que el trabajo de investigación tiene varios términos educativos, se añaden en esta lista, en el caso de que se necesiten para una mejor comprensión:

Boyitas. En la costa del Ecuador, se denomina a sí a las pequeñas embarcaciones, a veces elaboradas con madera de balsa, y otras con los tubos de las llantas de vehículos inflados, que permiten flotar en el río.

Cargar el muerto. Expresión que hace referencia a que se coloca un problema sobre los hombros de una persona en particular. Es decir que no se lo soluciona y se lo transfiere.

Chismosa. Hace referencia a la persona que cuenta secretos o asuntos de terceros a otras personas o que se entrometen en temas que no son de su incumbencia.

Currículo. En educación, hace referencia al conjunto de fines, contenidos, secuencia, metodología, recursos y evaluación (De Zubiría, 2006), aunque suele ser equiparado al "plan de estudios". En Ecuador, es definido oficialmente como

> la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado (Ministerio de educación, 2019).

Didáctica. Es al ámbito de la pedagogía que responde a la pregunta por el cómo de la educación, y que se encarga, por lo tanto, de buscar métodos, estrategias y técnicas que faciliten los aprendizajes en las y los estudiantes.

Educador. De modo general, un educador es quien educa. Se utiliza este concepto de modo amplio para manifestar que esta tarea no es desarrollada únicamente por los "docentes" o los "profesores", sino por todos quienes tienen una función educativa al interior de un espacio escolar.

Fichada. Cuando una persona se vuelve el centro de atención y es observada constantemente por otras por alguna razón particular, suele decirse que ha sido "fichada", aludiendo con esto, a que se encuentra en el centro de las críticas.

Pedagogía. Es la ciencia que se dedica al estudio amplio de la educación, de modo que a los docentes se los llama pedagogos al asumir que su tarea no es únicamente la de enseñar de modo mecánico y técnico, sino de reflexionar el hecho educativo. Esto es importante en las organizaciones como el CMT y FyA pues en su interior se tejen pequeños movimientos de personas que buscan reposicionar la reflexión pedagógica como tarea primordial de los educadores.

Organización. Se trata de aquellas entidades productoras de sentidos, que posibilitan la coordinación de una acción colectiva e integran estructuralmente a toda una red. Se utiliza esta noción para referirse al CMT y a FYA, pero también a la Compañía de Jesús a la cual estas obras pertenecen.

Tachos. Son los envases en los que se trasladan líquidos. En el caso de Esmeraldas, se refiere a los galones grandes en los que pueden llevar gasolina para ser vendida a intermediarios y llevada posteriormente a Colombia.

Tensión. Refiere al modo en que unos discursos o prácticas se oponen entre sí en medio de un espacio específico. El concepto se extiende no solo a los discursos presentes en las organizaciones o el Estado, sino a las personas mismas a las cuales estas fuerzas opuestas afectan, como, por ejemplo, cuando una persona expresa que la violencia del sector donde vive lo tiene en "tensión".

Rodar gas. Expresión relativa al tráfico de combustibles en la zona de La Tola. Refiere al hecho de que los tanques de gas o grandes galones de gasolina son llevados rodando por las calles hasta el muelle, donde serán transportados hacia Colombia.

Vacunas. Cuando se trafica por la frontera, suelen aparecer grupos (a veces armados) que detienen a quienes llevan gas o gasolina y les exigen un pago por dejarlos pasar. El no pago de estas contribuciones puede devenir en violencia e incluso la muerte de las personas que buscan llevar la gasolina hacia el país vecino.

Códigos y referencias

Dada la delicadeza de ciertos temas tratados en la tesis, se han protegido los nombres de los entrevistados, sin excepción, aunque en algunos casos se hace referencia explícita al cargo, cuando la situación lo ameritaba. A continuación, la lista de las entrevistas y diálogos citados en el cuerpo del documento.

Tabla 14. Códigos y referencias de las personas citadas en el documento

CÓDIGO	TIPO	PERFIL	REFERENCIA
Nezla	Entrevista	Mujer, afroamericana, edad aproximada 45-50.	Miembro del equipo directivo de Fe y Alegría La Tola
Lawin	Diálogo Entrevista	Hombre, mestizo, edad aproximada 50-55 años	Docente de Fe y Alegría, La Tola.
Nora	Entrevista	Mujer, mestiza, edad aproximada 40-45 años.	Miembro del equipo directivo de Fe y Alegría a nivel nacional.
Mezdi	Diálogo	Mujer, extranjera, mestiza, edad aproximada 35-40 años.	Docente de Fe y Alegría del centro cercano de Las Peñas.
Namen	Entrevista	Mujer, afroamericana, edad aproximada 45-50 años.	Docente de Fe y Alegría La Tola.
YyL|	Entrevista	Niño y niña de séptimo año de EGB. Edad aproximada 12 años.	Estudiantes de Fe y Alegría La Tola.
Noine	Entrevista	Mujer, extranjera, mestiza, edad entre 40-45 años.	Psicóloga de los centros de la zona de Fe y Alegría.
Cholos	Entrevista	Hombre, mestizo, edad entre 45-50 años.	Acompañante pedagógico zonal en Fe y Alegría.

Desly	Entrevista - Diálogo	Mujer, mestiza, edad entre 25-30 años	Responsable de un área en el Centro de Formación Fe y Alegría, oficina nacional.
Josa	Diálogo	Mujer, mestiza, edad entre 35-40 años	Funcionaria del Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Rese	Comunicación personal por chat	Hombre, mestizo, edad entre 30-35 años	Funcionario del Ministerio de Educación del Ecuador
Rani	Diálogo-entrevista-comunicación personal	Hombre, extranjero, edad entre 60-65 años	Responsable de un área en el Centro del Muchacho Trabajador
Nima	Entrevista	Mujer, mestiza, edad entre 55-60 años	Madre de familia de un estudiante en el Centro del Muchacho Trabajador
Taria	Diálogo	Mujer, mestiza, edad entre 25-30 años	Responsable de un área en el Centro de Formación Fe y Alegría, oficina nacional.
Degar	Diálogo	Hombre, mestizo, edad entre 40 y 45 años	Director del Centro del Muchacho Trabajador en uno de los periodos
Sariam	Entrevista	Mujer, mestiza, edad aproximada de entre 50-55 años	Trabajadora del Centro del Muchacho Trabajador
Tome	Entrevista	Hombre, mestizo, edad aproximada 40-45 años.	Director adjunto en el Centro del Muchacho Trabajador en uno de los periodos.
Sanni	Entrevista	Hombre, mestizo, edad aproximada 40-45 años	Director del Centro del Muchacho Trabajador en uno de los periodos

Chinfo	Entrevista	Hombre, mestizo, edad aproximada 40-45 años	Trabajador en el Centro del Muchacho Trabajador
Rezna	Entrevista	Mujer, mestiza, edad aproximada 35-40 años	Directora de pastoral en Centro del Muchacho Trabajador
Gota	Entrevista	Mujer, mestiza, edad aproximada 35-40 años	Directora del Departamento de Consultoría estudiantil en el Centro del Muchacho Trabajador
Arson	Entrevista	Hombre, mestizo, edad aproximada 40-45 años	Trabajador en el Centro del Muchacho Trabajador
Dota	Entrevista	Mujer, mestiza, edad aproximada 40-45 años	Antigua trabajadora de Fe y Alegría
Tola	Entrevista	Hombre, afroamericano, edad aproximada 40-45 años	Profesor, pescador y distribuidos de gasolina.

Anexos

A continuación, se presentan tres diferentes anexos, los cuales permiten una mejor comprensión de lo que se ha desarrollado a lo largo de la investigación. El primero de ellos tiene una importancia particular al se constitutivo del Capítulo 5 y favorecer, por lo tanto, una mejor lectura de la comparación de los casos. Se trata de la Tabla 14 (**Anexo 1**), que hace una síntesis sinóptica de las particularidades y puntos en común de cada uno de los casos en relación a los diferentes segmentos del análisis metodológico. La primera columna de esta tabla contiene las letras que hacen referencia al orden metodológico, la segunda a los puntos relevantes de los hallazgos del CMT, la tercera a FyA, y la cuarta a las conexiones que deben ser tomadas en cuenta para una definición de las acciones compartidas, con análisis preliminares. Será importante considerar este anexo al leer la sección "Una comparativa de los casos".

En el **Anexo 2** se presenta la ficha de trabajo con la que se inició el trabajo cartográfico con las organizaciones. En esta se introduce la cartografía social, se indican algunos presupuestos para el trabajo posterior y se desarrolla una actividad de delimitación y de reflexión sobre las realidades con las y los actores de las organizaciones. Gracias a este ejemplo es posible trasladarse al terreno en el cual fue posible desarrollar los mapas que han sido presentados y analizados en el texto y hacerse una idea de las premisas con las cuales las personas realizaron la cartografía y se acercaron a su interpretación, incluyendo algunos de los íconos utilizados.

Por último, los **Anexos 3 y 4**, comportan un conjunto de cuatro diferentes entrevistas, siendo que las dos primeras corresponden al Centro del Muchacho Trabajador, y las dos últimas a Fe y Alegría. Se ha procurado seleccionar estas entrevistas y presentar sus transcripciones en la medida en que permiten ver, no solo el modo en que se dio el diálogo con los actores de las organizaciones, sino las realidades visibilizadas en la investigación. Aunque pueda resultar muy limitado en un formato escrito visibilizar las diversas formas de expresión, el pautaje utilizado en todas las transcripciones, podría ser de utilidad para esta lectura:

Pautaje:
Negrita. Entonación, acentuación.
Cursiva. Voz baja, disminución de la entonación.
(). Sonidos onomatopéyicos o palabras incomprensibles.
(C. Expresión). Superposición.
(Acción). Forma de actuar, moverse, pensar reírse, gestualizar etc.
.. Silencio corto, menor a tres segundos.
... Silencio largo, mayor a tres segundos.
_____ Interrupción, palabras no relacionadas.
“”. Expresiones parafraseadas, propias o de terceros.
Palabra. Expresión que se entiende en el contexto.

Con estas acotaciones, en ambos casos, existe una entrevista sobre una posición y otra sobre su contraria, mostrando de esta manera, las disputas presentes en las organizaciones, las cuales han sido punto de partida para el posterior trabajo metodológico y analítico. Los datos de los entrevistados se muestran respetando los códigos utilizados para mantener su anonimato, y se indica en cada caso la fecha en la que esta tuvo lugar.

1. Comparativa de casos conforme al esquema metodológico de la investigación

Tabla 15. Anexo 1: comparativa de casos conforme al esquema metodológico de la investigación.

	CMT	FyA	Conexiones
A	**Cambia la legislación ecuatoriana** en lo que se refiere el trabajo infantil, al trabajo mismo y a la **oferta educativa nacional**, lo que obliga a la organización a entrar en una fase de transición (entre un modelo antiguo y uno nuevo), llevando a los actores a preguntarse por el modo en que pueden seguir siendo fieles a la misión de su organización.	Las dinámicas de trabajo de FyA como una organización nacional de educación, hacen que los centros educativos se vean en un espacio laboral que debe responder, por un lado, a FyA mismo, y por otro al **Estado, que regula la educación en su conjunto**, y con quien FyA mantiene un convenio para el pago de sus maestros. Esto les hace sentir que deben servir "a dos señores".	Es importante considerar la **estandarización** como medida de "normalización". Este se ha ubicado, sobre todo, en el Estado, pero también está presente en las organizaciones educativas, dado que ellas mismas van definiendo dinámicas particulares a ser aplicadas en los centros. El formato de estandarización, en este caso, promueve una transformación organizacional o una visión sobre las propias tareas cotidianas.
	Los actores comienzan a **disputarse el sentido** de la organización **de cara al futuro**, entre un modelo basado en	La **disputa aterriza en la acción** misma, pues esta va a definir el modo en que se trasladan los formatos de estandarización a las	La comprensión de los acuerdos que se establecen entre actores, parte de la comprensión de las **disputas** que los posibilitan. Se entiende este

	“valores morales” que sostuvo a la organización por más de 50 años, y un **nuevo modelo aún en construcción**, que considere como eje primordial a las familias. Este se define entre la construcción de una obra de carácter “social” cuyo mayor servicio sea el educativo, y una obra educativa que aporte el plus del trabajo vinculante con las familias de los estudiantes.	**prácticas específicas de los educadores**. Estos se ven tensionados por un discurso alternativo y contextualizador, y una serie de normativas que no siempre les permiten ser coherentes con estos presupuestos. La organización mira a los actores, como **aliados** o no en la medida en que son capaces de integrarse a sus lógicas, pues de lo contrario serán considerados como faltos de empoderamiento.	conflicto de modo simétrico dado que cada lado de la disputa ha de ser considerado con la misma seriedad. El aterrizaje de la disputa en las prácticas cotidianas es el modo en que se establece una conexión entre un posicionamiento y la acción misma, que se inscribe, por tanto, en una **gramática** particular.
	El primero de estos sentidos en disputa considera mantener vivos los programas del modelo anterior o construir una nueva que proponga otros “valores”, manteniendo la lógica implementada conforme la **identidad** de la organización.	Considerando un eje de integración vs. empoderamiento, y otro de estandarización vs. contextualización, tendríamos al menos cuatro tipos de actores conforme a la mirada de FyA. En la medida en que exista más integración a la propuesta y un mayor interés por contextualizar las	La disputa toca el **aspecto identitario** de las organizaciones dado que considera el modo en que cada una de ellas comprende una misión, vinculada al ámbito de la transformación. La **educación popular**, deviene significativa para ambas organizaciones. Esta se caracteriza

	El segundo, implica reforzar la escuela que se tiene, caminando hacia una perspectiva de **educación popular**, o construir una escuela que imparta un tipo de educación formal tipo "jesuita", accesible a la que los sectores desfavorecidos de la población.	lógicas, aun cuando estas llegan de manera estandarizada, estos estarán más cercanos al ideal de Fe y Alegría. Otra opción es mantener los formatos de estandarización y rechazar la **identidad** de **educadores populares**, lo que los convertiría en "faltos de empoderamiento.	por un interés de transformación del contexto, vinculado a la acción política (Freire, 2002), una serie de metodologías que promueven el diálogo de saberes y la negociación cultural (Mejía, 2001), y una mirada del sujeto como participe de sus procesos de aprendizaje.
B	Un fuerte dispositivo vinculado a la mirada sobre el futuro de la organización que tienen los actores, es **el modelo que sostuvo la obra** desde sus comienzos, y que propone valores morales, programas y sanciones en el caso de que los mismos no se cumplan.	El **ámbito de lo pedagógico**, terreno en el que se desarrolla la acción de los educadores, se convierte en un dispositivo de importancia para desarrollar acciones que enfrenten la violencia del contexto (como en el caso de la escuela fronteriza de La Tola)	Los actores llevan las disputas al ámbito en el que mejor ejecutan sus acciones, es decir a un "terreno conocido", así, lo que ha sido construido en la organización cobre una importancia particular.
	Se cuenta con dispositivos que favorecen la modernización en sí misma, y que provienen tanto del Estado, como en el caso del marco	Los educadores manifiestan que uno de sus problemas más visibles es el de la violencia, misma que ubican en algunos lugares	Existen dispositivos que favorecen la **modernización** y que permite la creación de dispositivos que movilizan las intenciones de los

	normativo en diferentes ámbitos de la vida del país, pero también en el interés que esto genera en la organización dado que provoca nuevas disputas en relación al trabajo, la educación o la familia explicitados en documentos institucionales como el Modelo de atención integral a familia.	específicos del sector. A partir de un análisis de contexto, los actores buscan **cambiar estas realidades** por medio de un proceso que denominan “Plan de mejora”.	actores hacia la mejora organizacional. Estos buscan la reorganización interna de las organizaciones, pero también la una mejor adecuación del contexto (la propia realidad) a las prácticas que llevan a cabo los actores.
	Además, el **dispositivo de la educación**, que lleva a la escuela hacia un terreno mucho más normado, que exige que el mismo pierda la posibilidad de **construir programas propios**, sin la debida autorización externa, y que les coloca en dificultades con los donantes extranjeros, quienes “no estarían dispuestos a financiar una escuela formal”.	En el **espacio educativo**, matizado por la estandarización, los educadores se ven en la necesidad de **solucionar problemas cotidianos** que tienen su origen en la violencia externa a la escuela. Al interior ellos viven agresión en los patios, irrespeto, daño a la propiedad o insultos. Fuera de la escuela destaca el tráfico, la drogadicción y la agresividad.	La **educación** es el dispositivo central para las dos organizaciones, dado que la acción y el trabajo se lleva adelante en un espacio escolar. Sin embargo, la educación debe ser leída como un espacio normado por la estandarización, que aterriza en las organizaciones como una base que muchas veces se vuelve freno a sus propios intereses. Así, la idea de construir procesos propios, en medio de esta normatividad, es una muestra

			de la tensión presente en este terreno.
C	Frente a la transformación, una emoción reiterativa que puede catalogarse de añoranza, al considerar que “lo que se hacía antes estaba mejor”, permite ubicar a los **actores** en un tipo de orden político (*cité*) doméstico cuyo principio superior común es el de la subordinación jerárquica, la tradición y la proximidad.	Considerando la violencia, como un régimen de acción, algunas cuestiones son visibles por los **actores**, otras aparecen después de un tiempo y otras permanecen ocultas en medio del cotidiano.	**Los actores son quienes desarrollan la acción**, y movilizan una red de relaciones (Latour, 2005), en ellas es posible visibilizar el paso entre regímenes de acción, entre los cuales se encuentra el **régimen de violencia**, caracterizado por una desactivación de los principios de equivalencia y una orientación hacia la disputa (Boltanski, 2000a).
	Otra emoción, que muestra un poco más de **esperanza** entre los actores, dado el cambio que parece devenir de los esfuerzos por consolidar un nuevo modelo, da cuenta de la existencia de una **ciudad cívica** cuyo principio superior común es el de colocar los colectivos por encima de los intereses individuales. Esto es muy	Una emoción presente en los actores, sobre todo cuando ocultan alguna situación que comporta situaciones de violencia, es la del **miedo**. Muchos de ellos sienten que “hablan de más”, lo cual les impone una prueba compleja al incluir elementos contextuales en la comprensión de un trabajo vocacional como es el de “ser	Aquí aparecen dos diferentes emociones, la esperanza, por un lado, y el miedo, por otro. Estas actitudes están relacionadas a la **ciudad cívica** que, al colocar los colectivos por encima de las individualidades hace externos los esfuerzos de **transformación**, llevándolos al ámbito de la sociedad. Paralelamente el miedo se convierte

	visible en el interés por “hacer de la familia, el centro de la acción del CMT”.	educadores”, que, además, **transformen su contexto**.	en un freno a la posibilidad de dicha transformación dado que disminuye la capacidad de acción de los actores.
	Las exigencias de quienes financian programas concretos, de la Compañía de Jesús y del Estado mismo promueven dinámicas signadas por la **eficiencia** que llevan a varios actores a instalarse en un orden industrial. Quienes están ahora al frente del CMT buscan **aliados estratégicos, redes de apoyo, financiadores**, y “procesos operativos más aterrizados”.	**Ser educador** en un sector como La Tola implica una serie de **capacidades** que normalmente no se ubican como propias de una persona cuyo trabajo es educar. En este espacio, signado por la violencia, es necesario que los educadores hagan un **trabajo que excede sus competencias** y que los lleva a “actuar” como psicólogos, trabajadores sociales, o incluso “policías”.	La **eficiencia**, como principio superior común de la ciudad industrial permite considerar algunos resultados propios en el ámbito del trabajo de las organizaciones. Sin embargo, hay una diferencia dado que en el caso 1 esta eficiencia se orienta a una mejor gestión, mientras en el caso 2 se orienta a una efectiva solución a los problemas del contexto, lo cual traslada la responsabilidad a los actores.
	Los esfuerzos de los actores en el CMT están orientados a la consecución de un nuevo programa que sea para sostenido en el tiempo y que les otorgue un “**horizonte propio**”, sin que este	Sin embargo, para ellos la misión tiene sentido, dado que se inscribe en un **horizonte propio**, desde el cual llevan adelante procesos educativos, aterrizados en las prácticas cotidianas, cuyo eje es el	El **horizonte** con el cual los educadores se acercan al espacio educativo, y que los empuja hacia la práctica de la educación popular o a una misión específica **pone a prueba** las capacidades de los actores como

	implique “perder su identidad”. Sin embargo, frente a este objetivo, y aún con una raíz similar, como la espiritualidad jesuita, las vías que este esfuerzo toma son diversas y a veces incluso contradictorias.	de la educación popular, y la transformación.	profesionales y trabajadores de las organizaciones.
D	Existe una forma de compromiso, y por lo tanto de **consenso, entre la ciudad industrial y la cívica**, visible en el modo en que algunas de las oficinas del CMT se esfuerzan por integrar las políticas estandarizadas con las dinámicas particulares de la organización. Tal es el caso, por ejemplo, del Departamento de Consejería estudiantil (DECE), que se presenta como una entidad “auditable”, pero que cede al interés colectivo de promover soluciones colectivas desde los presupuestos propios de la	“Contextualización curricular”, es el nombre que le dan los educadores en La Tola a la herramienta práctica con la cual buscan enfrentar las situaciones de violencia cotidiana. Este responde a la demanda de ellos de contar con insumos prácticos (en cierto modo eficientes), que les permitan transformar su contexto. Esto evidencia un **compromiso entre el orden industrial y el cívico.** En tanto instrumento implica modificar los contenidos curriculares con el fin de tratar	El **compromiso** es la forma en que se manifiesta el consenso entre dos órdenes políticos cuando existe una demanda de justicia. El **compromiso entre la ciudad industrial y la cívica** se visibiliza en el deseo por responder de modo oportuno a las demandas que aparecen en los propios horizontes y misiones organizacionales de modo efectivo, y con resultados oportunos.

	organización, materializado, finalmente en el Equipo técnico de atención a familias (ETAF).	problemas del contexto en el espacio escolar.	
	Se destacan otras **formas en que los actores buscan sobrellevar la crisis** y aportar hacia un "mejor horizonte" como, por ejemplo, el de la formación de los promotores familiares, y el de la búsqueda de nuevas expresiones de lealtad a un proyecto específico en el que se pongan en evidencia las "cosas buenas que tuvo el anterior modelo", pero con un mejor acuerdo con el tiempo actual.	**La definición última de la acción tiene lugar en el espacio pedagógico de los educadores**, es decir, el momento en que ellos desarrollan procesos de enseñanza. Aún sin contar con instrumentos concluidos, sistemáticos y "bien elaborados", ellos utilizan el espacio de la clase para hacer frente a las situaciones de violencia.	Es importante considerar **el espacio** en el que se desarrolla la acción, puesto que los actores trasladan las problemáticas al terreno en el cual es posible para ellos cambiar las realidades que los circundan. Considerar el espacio de acción (en que los actores pueden moverse con mayor libertad, aun estando normados), favorece la posibilidad para **amplificar sus operaciones críticas**.

Nota. La Tabla 12 hace un resumen en paralelo de los casos CMT y FYA, a partir de la metodología que analiza las disputas (A), los dispositivos (B), las pruebas (C), y las operaciones críticas (D), evidenciando puntos comunes entre ellas.

2. Ejemplo de ficha de trabajo para talleres cartográficos con las organizaciones

Proyecto PRD (ARES-CDD) Refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psico-social (Ecuador)
UCL - FLACSO - PUCE - UTE

TALLER DE CARTOGRAFÍA SOCIAL	
RESPONSABLE	Milton Calderón
ASISTENTE	Emely Benavides (CFI)
FECHA	22 de febrero de 2019
LUGAR	Fe y Alegría (zona Esmeraldas)
TIEMPO	08h00 a 12h30

1. Sobre la cartografía social

La cartografía social es una metodología participativa cuyo fin es ir más allá de las descripciones y construir gráficamente la historia de los territorios, de sus conflictos, de los actores, de las relaciones, de las amenazas y las oportunidades.

La diferencia de la cartografía social radica en que los mapas son construidos por las mismas comunidades, por las personas que participan en ellos, y no por técnicos externos a los espacios en los que se habita. Por ello, los mapas resultantes pueden ser mucho más que un reflejo del territorio, y pueden cargar consigo dinámicas invisibilizadas, y comprendidas únicamente "desde adentro".

Se trata además de un proceso democrático de construcción del conocimiento, desde la comunicación de la experiencia del espacio, posterior al análisis colectivo de los diferentes problemas que existen en la comunidad.

Al tratarse de una metodología visual, es importante manifestar que no los resultados de la misma, pueden convertirse en materiales importantes para futuros diálogos que permitan la profundización de las dinámicas al interior de las organizaciones. Además, favorecerá el diálogo sobre problemáticas, que posteriormente se analizarán gracias

a la inclusión de los otros dispositivos que se incluyen en la investigación, como por ejemplo las entrevistas, las diferentes reuniones mantenidas, entre otros.

En general todo el proceso de cartografía social, podría incluir los siguientes elementos y actividades:

1. Proponer la importancia de la metodología
2. Delimitación del territorio a mapear. Tanto en tiempo como en espacio.
3. Definir los elementos de interés. Sobre todo, aquellos que más resultan problemáticos para la comunidad.
4. Establecer los objetivos del proceso.
5. Construir la metodología
    a. Indagar si existen mapas anteriores
    b. Buscar archivos de la Institución
    c. Categorizar los diferentes elementos de interés
    d. Elaborar un cuestionario para cada uno de los niveles.
    e. Definir los símbolos para representar el proceso. Dialogar con los símbolos conocidos, pero dar espacio a la propuesta de nuevos gráficos.
    f. Partir de recorridos participativos, y asegurar la representación de los diferentes grupos de actores.
    g. Construir la representación cartográfica.
    h. Vaciamiento de los datos en el mapa, y consolidación
    i. Socialización del mapa
    j. Validación.
6. Trabajo de campo y construcción de los primeros borradores
7. Construcción de nuevas representaciones

2. Objetivo de los talleres

Realizar un mapeo de los actores y las relaciones que se tejen entre ellos, en la zona de la Tola en Esmeraldas, como parte de la organización Fe y Alegría.

Cada uno de los talleres se desarrolla de manera participativa, con diferentes grupos de actores, y asegurando la representación. El grupo debe ser heterogéneo, de manera que cada uno de los equipos de

trabajo también lo sea, asegurando distintas voces en la construcción de los mapas. Son talleres cortos, pero complementarios, es decir, forman un solo proceso.

2.1. Objetivo específico del primer taller

Elaborar cuatro mapas de los centros de Fe y Alegría (centro, zona, actores y relaciones, proyectos), que reflejen elementos de interés iniciales, y que surjan de una dinámica participativa de distintos actores.

2.2. Cronograma

Hora	Actividad	Recursos
8h00	Introducción	Mapas (PC, infocus), hojas
8h30	Mapeo del centro, de la comunidad, de los actores, de la organización	Papelógrafos, documentos recortables, pega, marcadores, tijeras.
10h00	Refrigerio	
10h30	Interpretación de los actores.	Mapas elaborados, grabadora.
12h00	Conclusiones y proyecciones.	PC.
12h30	Cierre	

2.3. Número de participantes por taller: Máximo 20 personas (es importante asegurar la participación: actores significativos, personas que juegan un rol significativo en el Centro, alguna familia, estudiantes, docentes, administrativos)

3. Anexos

- Guía para la delimitación
- Iconografía utilizada (ejemplo).

Proyecto PRD (ARES-CDD) Refuerzo de espacios de mediación comunitaria de jóvenes en situación de violencia y sufrimiento psico-social (Ecuador)
UCL - FLACSO - PUCE - UTE

Primer taller de Cartografía Social

Guía para la delimitación

La cartografía social es una metodología participativa cuyo fin es ir más allá de las descripciones y construir gráficamente la historia de los territorios, de sus conflictos, de los actores, de las relaciones, de las amenazas y las oportunidades.

Parte fundamental de la elaboración de los mapas es el hecho de que podamos definir, en primer lugar, nuestros elementos de interés, delimitando nuestro mapa en tiempo, en espacio, y en cuestiones fundamentales.

Las siguientes preguntas pueden ser de utilidad para este trabajo de delimitación:

1. Los miembros de nuestro equipo ¿Cuánto tiempo hemos sido parte del Centro?

_____
_____

2. Los miembros de nuestro equipo ¿Cuál es el rol que tenemos en el Centro?

_____
_____

3. Durante este tiempo, ¿Cuáles son las ventajas y problemáticas que nos parecen más significativas? Escríbelas en el siguiente cuadro de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas, considerando a las primeras como internas al Centro y a las segundas como externas.

Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Amenazas

4. De entre las fortalezas y oportunidades ¿Cuál te parece de mayor importancia para el Centro?

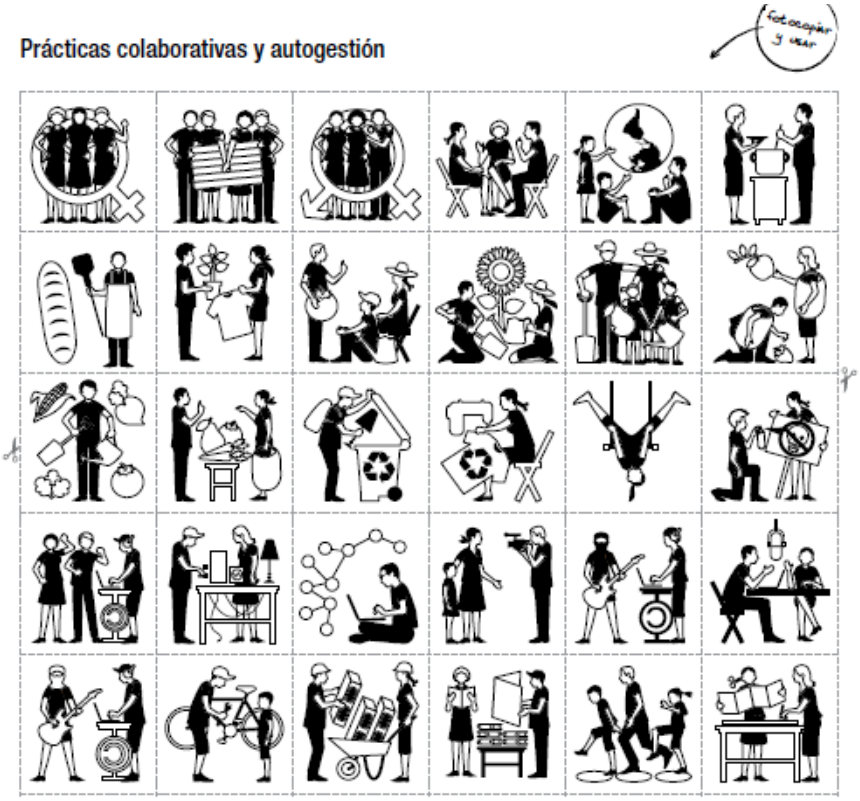
_____

5. De entre las debilidades y amenazas ¿Cuál te parece de mayor importancia para el Centro?

_____

6. Desde la perspectiva del equipo ¿Cuál es el territorio más cercano en el cual el Centro tiene incidencia?

_____



Fuente: Manual de Mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa (Risler & Ares, 2013)

3. Transcripción de entrevistas a dos trabajadores del Centro del Muchacho Trabajador

1. Gota, psicóloga, directora del Departamento de Consultoría Estudiantil del Centro del Muchacho Trabajador

Fecha de la entrevista: 20 de noviembre de 2019

M. Cómo has pasado?
ML. En los corres, corres como siempre (c. risa)
M. Oye, qué gusto verte a los tiempos
ML. Claro, como así, nos has dejado acá abandonando no sé, por allá dándote toda una gira, bueno obviamente con el trabajo también
M. Claro si, con bastante trabajo diría yo (c. risa)
ML. Dios santo, pero bueno
M. Atrás mío esta todo mi trabajo acumulado
ML. Churos, ya saldrás
M. *Si*. **Bueno,** bueno no es nada del otro mundo la entrevista, la idea es un poco, como tú sabes yo estoy haciendo un poco la investigación en el CMT y me interese, digamos, ver cómo ustedes como actores dentro del CMT tienen (ehh), digamos, están trabajando y desarrollando cuestiones en, en la organización, entonces, lo que me parece muy importante es que contigo yo ya tuve una entrevista cuando recién llegue al CMT, digamos como en un carácter exploratorio (ehh) y digamos creo que todo este tiempo también ha permitido que en algunos espacios nos encontremos y **eso es importante**, entonces (ehh), no sé lo primero que quisiera como que me compartas es, Cuál es, qué es lo que ahora estás haciendo en el ámbito del trabajo, o sea qué, cuáles con tus actividades, lo que estas desarrollando etcétera.
ML. Bueno, dentro de lo que es mi trabajo continuamos igual con lo que talleres enfocados a las problemáticas **mayores** del CMT eso no quita que cuando hay una problemática menor *por ejemplo*, **bueno las mayores** vamos por las mayores, son embarazos adolescentes (ehh) riesgos psicosociales o hábitos nocivos para la salud también estamos trabajando con todo lo que son autos, desarrollando habilidades para la vida, es lo que he enfocado en el POA, dentro de eso trabajamos todos los autos, autoconocimiento, auto aceptación,

autoestima y autorregulación para la próxima semana ya voy a topar algo de autoestima porque ya trabaje algo de autoconocimiento y auto aceptación obviamente los procesos acá son muy lentos hay procesos que realmente no hay ningún cambio sin embargo en otros se ven pequeños avances sobre todo cuando se hace un trabajos individualizado que eso ha hecho que nos agotemos también el personal de DECE bastante. Las actividades de prevención de embarazo lo estamos coordinando con el ministerio de salud porque desde allá nos están capacitando para eso, entonces tenemos las capacitaciones allá, nosotros implementamos situaciones acá, de, por esto del proyecto MAICE que trabaja Ministerio de salud, Ministerio de educación **y el CMT**, al momento que estamos en esto es una trilogía de apoyo que nos capacitan y cada capacitación es obviamente la réplica del trabajo, o de la capacitación que se recibió allá se viene y se aplica acá, es algo bueno por una parte porque nos mantienen actualizados el año anterior tuvimos muy fuerte la situación de consumo, de consumo de sustancias, de droga en especial le dimos, como decir, sacamos muchas técnicas la última que fue, hacer sombra, es decir que nosotros, los chicos saben, ponían los mil ojos y mil orejas en todo lado pero era una forma de trabajar o de decir de nosotros, al menos de mi persona y empezamos a hacer sombra a los chicos que eran más vulnerables en esta situación y considero que hemos tenido avances significativos porque al momento actual no he tenido reportes en ningún espacio por situaciones de consumo, sin embargo algo que está aflorando un poquito más, son mis datos, mis cálculos es la situación de embarazos adolescentes donde tengo unos tres casos adicionales a los que ya tenía.. claro que obviamente la población es un proceso duro porque eso abordan, hay muchas otras causas que conllevan también a estas problemáticas pero ahí estamos, también algo que estamos abordando son las necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje nos hemos quedado, al menos yo, desde mí, yo Martha Lucia responsable como básica superior me he quedado un poquito atrás en los seguimientos en relación a aprendizaje, esta semana los voy a realizar los días jueves y viernes que son los determinados para hacer estos trabajos en el caso de psicología derivaciones ___ y apoyos, para qué, nos estamos desenvolviendo bastante bien y no han habido mayores situaciones que lleguen al espacio del DECE hay cositas como que se quieren *activar menores* por ejemplo en una aula especifica empiezan a darse los hurtos pero es algo

muy del grupo, muy pequeñito, no es de toda la población y eso es algo muy bueno, he escuchado y eso para mí es algo positivo, de las personas que están externas a mi espacio de manifestar que los chicos están más tranquilos en relación a años anteriores entonces eso si es bueno también, puede ser que de aquí, como los procesos al menos en el ámbito **psicoemocional** o de todo lo que conlleva salud mental son procesos que no todos tienen efectos inmediatos son más bien efectos tardías que yo sé decir en mis términos, es decir que con el tiempo se va visualizando incluso ahora en la prevención de embarazo le he unido la parte de valores en la familia pero como práctica, no como teoría ya a raíz de eso están realizando, o sea el procedimiento está enfocado a realizar un diario, cuidar de un huevito y esta va a tener una calificación esto fue aprobado por la directora y socializado con los docentes, entonces cuando ya sea el mes de diciembre yo haré el informe porque revisamos esa actividad todos los días en la básica superior que son octavos, novenos y décimos y bachilleratos entonces ahí es donde se incrementa un poquito el trabajo pero esperemos tener a posterior, es decir no este año, puede ser para el próximo año, mejores resultados porque si los chicos no tienen practica en procesos en alguna situación, ellos son inexpertos como nosotros cuando iniciamos nuestra carrera somos inexpertos y a medida que vamos practicando, vamos teniendo la experiencia nos volvemos muchos más, qué será? Mucho más hábiles en las diferentes situaciones y lo que busco en los chicos, la verdad es mejorar muchos aspectos porque desde años anteriores sondeos que he realizado con ellos hay muchas dificultades, sin embargo a veces también hay la problemática de los papitos tenemos por ejemplo un caso X trabajando en DECE en la mañana en los espacios que son posibles y en la tarde en el ámbito emocional y académico y comportamental, por decirlo así pequeñas cositas porque no hay dificultad, sin embargo qué pasa a veces desde los hogares, nosotros intentamos sacarlo a flote al chico, mejorando su autoconocimiento su autoaceptación y por ende su autoestima pero los papitos vienen y no le bajonean de uno diciéndole por ejemplo, no, es que es un retardado mental, ah no es que es tono, o sea términos muy denigrantes y te lo menciono aquí porque no hay nadie más (). Entonces imagínate hacemos todo un trabajo súper fuerte de motivarles, incentivarles incluso desde mi espacio generamos, yo siempre digo a mi me ha gustado autogestionar y tengo que hacerlo porque el CMT no está en sus mejores condiciones económicas,

entonces lo que hago es autogestionar recursos para mi espacio por ende también los premios a veces también si salen del bolsillo propio pero son cositas que **motivan** a los estudiantes incluso para engancharles para que suban a hacer sus tareas para que hagan modificaciones en su comportamiento porque los chicos lo que más necesitan sobre todo los más peques es sentirse que alguien *les toma en cuenta son importantes* para alguien no solo porque se porten bien sino que a pesar de esas conductas o esos procesos lentos o esas dificultades están ahí personas que donde ellos son importantes y a veces ese factor de la familia que *todavía nos falta* que los papitos entiendan que o sea es bueno poner reglas y reglas claras, firmes pero también hay que dar *mucho afecto* y hay que saberles escuchar y comprender *y no violentar* **cuando digo violentar** no solo hablo de la violencia física sino las palabras que a veces se quedan grabadas en sus mentes y en sus corazón porque por ejemplo este niño, algo que nos decía "es que yo no puedo hacer bien porque yo soy" y repetía "un retardado mental" *es un niño que no tiene* capacidades especiales y ya lo hemos hecho un primer sondeo de evaluación interna en el DECE para ver si es que es un niño con discapacidad intelectual por decirlo así, **no tiene**, si hay un aprendizaje lento no hemos descubierto otras porque a veces nosotros como conocemos a la población no nos es tan fácil ser neutrales en los informes por eso prefiero que las chicas de PUCE que tengo ahora o UDAI imitan esos informes porque no los conocen a los estudiantes entonces el inconsciente no afecta para nada los informes y son más, cómo se puede decir, son mucho más realistas
M. *Neutrales*, *objetivos*
ML. Se me fue el término, estoy desde la semana del lunes que se olvidan los términos. Más objetivos, *exacto*
M. Por lo que son externos son objetivos?
ML. Si porque nosotros conocemos mucho de los chicos, a veces puede ser inconsciente jugar en contra () puede, aunque siempre intentamos ser neutrales en muchas cosas.
M. Ya, de lo que mencionaste que fue digamos bastante (ehh), me surgen tres preguntas, la una es, recuérdame un poco como está organizado el DECE, porque entiendo que tu estas ahora o no sé si antes estabas como de un subnivel en concreto, ¿cómo está organizado el DECE? La segunda es, cuéntame un poco más sobre esta estrategia de hacer sombra y sobre el tema de los embarazos, la pregunta es porque cuando hacíamos el año pasado en el proceso de la consultoría

de trabajo, de atención integral los casos de embarazos eran **muy poquitos** y claro nosotros no lo pusimos como un tema prioritario, pero claro tú lo mencionas como una de las problemáticas **mayores**, entonces esa es como la segunda pregunta. **Y la otra es** si tú sientes que tu trabajo ha cambiado desde el *año pasado* a este porque recuerdo que tú también tenías labores de control, de inspección…
ML. Ya, voy la tercera primero.
M. Dale
ML. La ventaja es que ahora ya contamos con un inspector que se encarga de todas estas labores de inspección al momento que él se encarga de las labores de inspección DECE se organiza de manera más eficiente para cumplir con su función y su trabajo como DECE obviamente eso implica que DECE se torna más administrativo y es algo que a mí personalmente me aburre sin embargo lo hago y eso, a mí me estresa estar frente a una computadora, obviamente tengo que planificar soy consciente tengo que hacer los informes implementación de los diferentes talleres, soy consciente etcétera, sin embargo es poco el tiempo cuando se suscita estas situaciones es poco el tiempo que tengo para estar en territorio y al momento ahí se une a esa parte de hacer sombra porque cuando estoy en territorio yo estoy en los diferentes lados conversando con los chicos aparentemente pero quiera que no estoy observando rasgos, actitudes, comportamientos y también detectando si es que hay síntomas, bueno nosotros, hay ese algo que ya nos preparan, que ya se tiene uno como para detectar que están en actitud sospechosa como por ahí parece que, **etcétera de cosas**, entonces eso al menos de mi persona se ha bajado porque tengo que estar en un ámbito más administrativo sin embargo ha cambiado bastante, ahora por razón, este qué será, de cuestión interna de administración y organización DECE hablo específicamente de mi persona que estoy a cargo de la básica superior y bachillerato trabajo cada quince días con los estudiantes de octavos, novenos, decimos igual hasta bachillerato y esto lo tenemos organizado cada quince días combinado con pastoral, a los quince días trabaja pastoral, la siguiente semana trabaja DECE, la siguiente semana pastoral. Una de estas fue como me hablaron desde los docentes y directora de la escuela fue como apoyo porque misa no podía, no tenía cómo darla cada semana, y otra fue también porque yo cuando no tengo tiempo, no tengo un tiempo específico para mis talleres yo se ir y buscar a los docentes tutoras, por favor regáleme tiempo de su hora clase o de sus horas para

trabajar, entonces de esa manera ya no interfiero en el resto de horas sino que ocupo ese tiempo para trabajar las diferentes problemáticas y lo que está dentro del POA, del DECE, porque ahí hay algunas temáticas a trabajar sin embargo también se suscitan situaciones que no están dentro del POA pero que resultan por algún momento entre, como dificultades o pequeñas cosas que hay que tomar en cuenta para que no se convierta en una dificultad que o sea es como parte de *prevención más bien* porque si por ejemplo digamos, están dándose situaciones de hurto, no ha pasado cosas mayores, fueron de pronto uno o dos casos aislados pero hay que abordar con alguna actividad respecto a lo ajeno para evitar que eso se generalice en otros espacios por decirlo así, mi compañera está a cargo de la educación básica media y elemental y este, sigo como al momento de palabra, de verbalmente sigo como responsable del espacio del DECE por lo tanto establezco los contactos externos, envío los informes y las planificaciones mensuales al ministerio de educación que es como nos corresponde como DECE y mi compañera en cambio da una apoyo cuando se ofrece centro infantil porque de ahí casi no se abordan mayores situaciones, coordino también la parte de pasantías, distribución de los chicos, revisión de sus proyectos, ya te imaginaras cada uno con su proyecto y la parte de puesta en práctica etcétera de situaciones, en esa parte de organización interna.

M. Si ponemos en una balanza el tema de estar en terreno y el tema administrativo qué porcentaje, o sea digamos qué porcentaje le darías a cada uno? O sea, ¿del cien por ciento de tu trabajo cuánto dedicas a lo administrativo y cuánto al terreno? ¿Y cuál es más importante para ti?

ML. Para mí es más importante el terreno o sea estar con la población porque me ve más cercana y de alguna manera empiezan a *contarte cosas*, porque no sé, eso le sembré desde un comienzo cuando inicié a trabajar tal vez por eso, sin embargo ahora ya estoy entre un, **no quiero exagerar pero**, por estos últimos días, estos últimos quince días he tenido que bajar a terreno por X situaciones que, administrativas más bien, que no estuvieron los jefes **superiores** aquí, hasta el inspector acá sin embargo estaba entre un setenta administración, por no ser tan exagerada y un qué será, un setenta administración y un **treinta territorio** *por decirlo así*, de ahí casi a veces no me veían incluso los profesores me dicen, "¿qué pasó Martita que ahora no le vemos?", porque antes me veían con más frecuencia y

sabían muchas más, *mucha más información*, ahora casi no, si me llega, me llegan ya los casos **súper fuertes** o de pronto cuando ya se generó un problema **súper grande** porque en cambio cuando estoy en territorio de pronto ya veo a dos chicos que se empiezan a molestar en otra ocasión le veo a ese chico que molesta a otro más, yo ya intervengo pero en cambio ahora cuando estoy en administra, en la parte administrativa, me llega de pronto este caso de este chico pero realmente cuando ya agredió a alguien, entonces, no sé si me hago entender la diferencia de estar en territorio y estar en la parte administrativa.

M. Pero eso dices tú en estos últimos días, es decir no.

ML. En estos últimos días en cambio he dado, a ver entre miércoles, jueves y viernes de la semana anterior y estos días me he, bueno no tanto estos días pero la semana, los tres días se la semana anterior me baje estrictamente a territorio, así como lo hacía antes sin descuidar mi parte de oficina porque igual tengo las planificaciones y todo, y **oh sorpresa**, me reúno a conversar o de pronto me quedo conversando con algún grupito que, **cosas ajenas** a las actividades incluso cosas muy de ellos, de los cotidianos o preguntas que hacen y, y me agrado mucho eso sentir que se reúnen o se acercan más chicos, entonces digo, eso es lo mío eso es lo que a mí me hacía vibrar mucho más que estar ahí sentada frente al computador digitando, enviando informes, presentando informes, no digo que está mal, o sea está bien porque a nosotros si nos auditan tenemos que presentar de **todo** evidencias, sin embargo, me gustaría poder buscar es **punto medio** donde pueda estar allá sin dejar de estar acá pero como que he sentido que esa actividad que estoy implementando hasta diciembre me está absorbiendo bastante el tiempo entonces vamos a ver si después se baja un poquito o realmente tengo que modificar algo, pero lo importante que yo al menos me pongo a, a pensar es que tengo que ser eficiente siempre con los chicos y no perder esa confianza que ya me la he ganado, porque es bonito también ver que los chicos se acercan a tu espacio y aunque sea pedirte una ayuda aunque sea a pedir, sabe que yo le golpeé a tal compañero, por favor vea si le puede ayudar para que no me expulsen por decirlo así porque también llegan esos casos.

M. *Claro*.

ML. Entonces yo le digo, ya voy a revisar a ver qué está pasando, qué pasó porque ya me entero y es porque ya hicieron algo *muchas de las*

veces, ya no puedo prevenir, porque esa información, porque no estoy en territorio *ya no me llega*
M. *Ya*
ML. Y es similar, se relaciona bastante a ser sombra, es decir, hace sombra es como que esta cerquita de ellos, pero no interfieres, la sobra no te estorba, la sombra es parte de ti, no interfiere, esta simplemente ahí *y no se sienten bien cómodos,* pero funciona muy bien, al menos aquí la aplicamos y la manera de cómo lo aplicamos funcionó hasta el momento.
M. Una pregunta importantísima, esta cuestión el hacer sombra tú la inventaste?
ML. (c. risa). Te aseguro a veces, yo digo hay mis términos o mi persona, mi percepción porque hay cositas no sé, que se me salen así, empezó con una conversa con una señora, te digo, "*voy a convertirme en la sombra",* y algo que yo tenía muy propio de mí es hacer eso así, a los chicos **y los chicos de una sabían lo que significaba** yo les hago o sea, yo les enseñé o les acostumbré a que me observaran y que con un lenguaje mímico ellos ya supieran lo que yo les estoy diciendo entonces empezó en que yo les dije, bueno después de los mil ojos y mil orejas que tengo en el CMT que era yo misma porque la verdad nadie me traía mayor información sino que era la forma de trabajarles a los chicos y a las chicas entonces después les dije voy a ser su sombra y desde ahí dije voy a ser sombre y, incluso es otro de mis términos, la parte por ejemplo, "**vamos a barrido"** son mis términos (c. risa), pero que tiene un sentido acá, barrido significa que nos vamos por todos los espacios y en seguida este, *cómo te digo,* vamos viendo que todo se maneje, por decir entre ciertos parámetros de convivencia sana y que los chicos no estén en algún desmán o situaciones mayores por decirlo así porque tampoco queremos *chicos perfectos,* **son chicos** y bueno son términos que se me vienen pero son solo de mi espacio yo no los generalizo esos los utilizo yo, si hay términos muy técnicos que de pronto vienen de otras personas yo *respeto mucho*, pero a veces yo utilizo cierta terminología que me sirve para los chicos.
M. Es que me, me agrada tu terminología (c. risa). Y me agrada cómo las explicas
ML. Últimamente se me ha dado, les digo chicos, un día estaba saturada full trabajo y los chicos les digo qué pasó, les digo están dando <u>mucha lata</u> y los chicos dicen "qué significa <u>lata</u>?", les digo ay disculpen, les digo, es que soy nacida y criada en otra tierra, pero <u>lata</u>

significa problemas *le digo así,* entonces cuando me escuchen ustedes ya saben les digo y o sea los chicos copian, no las reproducen la mayoría de las cosas pero ya **saben lo que significa,** entonces, no es que quiera incorporar no, pero a veces *no sé,* no sé sale.
M. Pero interesante, en serio me agrada como le vas dando nombres a las acciones cotidianas que haces porque es cómo lo entiendo (c. risa), pero bueno excelente. **Dos preguntas** en el marco de la propuesta de atención a familias creamos el ETAF que generó controversias, discusiones hasta que, entiendo ahora está funcionando, entonces quiero preguntarte, ¿cuál es tú visión hoy del ETAF? La que tengas. Y la segunda es, ¿cómo ves el trabajo tuyo en relación a los practicantes de las universidades, de la PUCE o de la UIDE o de donde estén yendo?
ML. Dentro de mi espacio o fuera de mi espacio?
M. O sea en relación a tu trabajo digamos, porque me dijiste por un lado que veías bien, por ejemplo, que ellos hagan los informes no sé qué otro tipo de valoración podrías hacer positiva o negativa o cómo tú lo veas?
ML. Ya, con relación al ETAF espero, **yo soy muy directa** en muchas cosas y a veces digo aaaaa, se decir yo, por ultimo no quemo energía lo que sigo es trabajando porque después si me vienen situaciones de reclamos no dicen van donde tal persona o tal persona ahí si se acuerdan que existe un DECE y de una, cómo la base legal y protección de interés superior de niños y adolescentes DECE van a DECE, entonces yo caigo porque caigo si no salgo a flote entonces yo tengo que en eso trabajar fuerte en la parte de, indistintamente no socializar en ETAF pero si, por ejemplo me viene un caso de violencia en, por ejemplo, me reportan X situación que se ha dado en un paralelo en tres chicos específicos no es todo el paralelo pero de alguna manera visualizó el paralelo, ahoritas mi compañera ya le pedí que por favor me ayude con otras chicas a organizando un taller que yo ya me uno despuesito *para implementar en esa aula específica*, entonces por ejemplo con cosas que yo no tengo que dar informes a ETAF sin embargo espero, espero la verdad porque a veces sí es, o más bien si es súper duro y fuerte el trabajo acá espero que me ayuden mucho sobre todo con las *familias, hay muchas* heridas en las familias muchos traumas, muchos dolores cosas que incluso a través de una sonrisa como una careta, como todo ser humano las tienen muy guardadas hay cosas que no salen e incluso en ETAF porque los chicos no presentan problemas y a veces yo llego es cuando los chicos empiezan a ser muy

afectados entonces sin embargo me gustaría que trabajen de manera **más generalizada** con las familias, yo pienso personalmente que si una familia está bien **puedo, puedo** generar en mi hijo que rompa de pronto esas cadenas de violencia, cadenas de analfabetismo, cadenas de agresiones sexuales etcétera, pero depende mucho de los padres porque yo digo por ejemplo a mí, digamos fuese una persona alcohólica, violenta, agresiva si yo no me trabajo, a mis hijos no les puedo pasar algo diferente de pronto yo todavía tenga esas secuelas pero mis hijos, si yo las trabajo, mis hijos van a romper esa cadena y eso es lo que me encantaría que me ayuden fortaleciendo porque a veces *desde mi espacio* abordamos con los chicos, abordamos con los papitos que van, también trabajamos ciertos talleres con los padres sin embargo aprovechando este CMT que es familia de familias considero que si se debería trabajar desde la partes importantes de sanar heridas, de no sé, de cómo canalizar su___, gestión de emociones porque los papitos son muy impulsivos medio una cosa y BUM eso, o sea y también este, no sé si los proyectos de vida, a veces yo digo de nada sirve un proyecto de vida, *es mi apreciación,* un proyecto de vida si de pronto ni siquiera me conozco para que soy bueno, si ni siquiera me acepto con esa imperfección que tengo si ni siquiera me quiero a mi misma ni quiero no sé, mis uñas mi cabello lo que sea, entonces ahí digo no es eficiente un proyecto de vida, *es mi punto de vista,* por eso he enfocado a los chicos a trabajar ahora en todos los autos, entonces algo bonito que fue un acercamiento porque no se en la parte práctica que con doctora Mercedes hicimos es que por ejemplo en octubre yo estaba trabajando prevención de embarazos y yo algo que le mencionaba es que me ayude trabajando prevención de embarazos adolescentes desde la familia pero cuando trabaje con las familias, en este mes estamos trabajando, bueno ya hemos venido nosotros vamos equiparando así dependiendo también del tiempo y que nos facilite *situaciones de prevención de violencia* con relación al **no bullying,** entonces estamos con carteleras de valores, cartelera de prevención de, de violencia con una convivencia sana, carteleras así, positivas y algo que pedí es que también desde allá me ayuden trabajando esas situaciones, entonces trabajamos acá *y trabajan también allá* pero no sabría decir cómo están allá porque no sé cómo es la organización pero al menos hemos conversado eso pero donde eso se llegue a ser una parte más practica con talleres y *cosas más vivenciales* yo considero que en un año, dos años vamos a tener muchos más cambios porque

incluso a pesar que no ha habido esa, esa que se dice, **ese trabajo así integral** entre las áreas, hemos tenido muchos papitos que por la cercanía han tenido cambios de actitud y a veces nosotros como psicólogos si los observamos aunque pueda ser que en otros espacios no se evidencie y eso es bonito, eso para nosotros es motivador aunque a veces ya sabes el espacio de psicología o la parte psicológica es algo *invisible pero están ahí esos pequeños cambios eso apoyos* entonces cuando ellos nos apoyan nosotros somos reciprocas gestionando, ayudando, apoyando a través de los propios chicos que tenemos en mi espacio bajo la dependencia de DECE para apoyarles a esas familias entonces a eso yo en un, en algún momento conversaba **yo no voy a hacer** que esas gestiones que la dirección o generalmente yo pasen a través del CMT porque ahí toma otro lugar y, porque si yo pido que de pronto me ayuden con juguetes pequeños para premiarles a los niños cuando hay un buen comportamiento no me van a dar, entonces yo las sigo trabajando desde mi espacio y los niños están teniendo muchos avances positivos, **positivos digo** y lo que quiero lograr es que algún rato lleguen a ser totalmente significativos pero en nuestras familias es un reto. Y con relación a los chicos de, chicas de apoyo lo bueno es que cada grupo es diferente el año anterior tuve unos grupos **hermosos** en este año no digo que no trabajen sin embargo la mayoría son mamitas y el tiempo de ellas de estar acá es las horas específicas, el año anterior no sé por alguna razón se organizaron que estuvieron todo el primer quimestre acá y cuando están mucho más tiempo son mucho, son mucho más provechosos porque depende de cómo se les coordina para que nos ayuden en implementaciones de, de incluso en las planificaciones que nos atiendan equis casos o que aprendan incluso como trabaja un DECE y que aprendan a hacer los seguimientos, que las entrevistas, que las valoraciones de caso, que los informes técnicos, reportes de terceros, etcétera de cosas que hay que hacer entonces cuando hay un grupo por ejemplo ahora me toco un grupo que cumple su tiempo y se va y yo lo respeto porque cumplió, o sea no es que se les está regalando nada sin embargo cuando están acá y hay personas que están, o sea se les delimita o se les **asigna** cuál es su responsabilidad si son un apoyo para las docentes **la mayoría** de ellos por no decir el **noventa y cinco por ciento** y hasta el momento los chicos se, porque les hemos, le digo a veces a Maggie o, les digo reúneles tú porque de pronto yo como responsable que soy quien firmo de pronto no se abren pero sondea de pronto si alguien está inconforme si quiere tener alguna

otra experiencia si de pronto a tal persona la estoy viendo desmotivada, pregúntale cómo está le digo reunámonos si quieren algo más que nos **avisen** para cambiarles de actividad y que tengan la experiencia de todo lo que implica la parte de psicología porque al momento están con psicología general, incluso que experiencia de acá les sirva para posterior poder especializarse y escoger la especialización adecuada. Los chicos lo han calificado, o sea lo han mencionado y han referido estar contentos con, satisfechos aunque si terminan *cansados* llegan a la una a firmar la hora de salida y los que están en apoyo en el aula con los chicos de necesidades educativas y no solo con ellos porque es con el grupo completo llegan bastante agotados incluso ahora PUCE que se limitaba a un solo espacio PUCE educativa específicamente ahora les dijimos que tienen la apertura para sugerir si quieren estar en un espacio, sigan nomas nosotros no los movemos pero eso no implique que sea mayor trabajo para ellas y que no puedan, la semana anterior se fueron a aula, pidieron queremos tener la experiencia de estar en aula como apoyo, dicen es **increíble estar ahí** con los chicos wow dicen las profesoras mis respetos que paciencia no les violentan, no les maltratan **lindo el trabajo,** lo que *si cansado* eso si ve, todas me dicen cansado y los entiendo porque también estamos nosotros en aula y a veces si nos ha tocado quedarnos y es cansado la verdad, entonces las chicas así felices les digo ahora pueden quedarse si quieren acá ustedes dicen solo avisen para que tengan una experiencia de cómo funciona el DESE y como que no más se atiende y cómo se tiene que atender, al menos de acuerdo a esta población porque si vamos a otro DESE es una población diferente y se trabaja con cierta con pequeñas variaciones entonces los chicos por eso encantada, o sea al menos felices y ya pidieron regresar para el próximo, o al menos si pudieran venir, para el próximo practico igual estarían acá yo les dije que no tengo ningún problema de paso ya las conozco

M. *Claro*. **Bueno** última pregunta ¿te gusta *trabajar en el CMT*?

ML. Veras para eso antes te voy a contar algo, yo en algún momento yo soy ex formada salesiana obviamente como salesiana me encanta trabajar con las adolescentes parte de mi es la alegría **como buena salesiana** una característica y algo que pedía yo en mis oraciones de impotencia en un tiempo que por razones de salud de mi hijo no podía, yo decía fuera lindo que algún día me saliera un trabajo en los chicos de la calle porque los salesianos manejan chicos de la calle y por casos de la vida no sé Dios sabe las cosas Dios sabe a veces las, Dios sabe más

bien el camino que debe uno tener pero por casos de la vida estoy aquí en el CMT y esta población del CMT al trabajar con familias vulnerables no me es lejana de los chicos de la calle entonces yo me siento la vedad feliz y en mi papayal, como dice mi compañera esto es lo tuyo o sea a ti te sale hasta por los poros, a ti así no sepas algo, no sé cómo lo haces pero tú lo sabes, después te capacitan en esto y resulta que estuvo bien, resulta que tú lo haces así, no sé, mi compañera su fuerte obviamente es la parte más psicopedagógica o especial de psico rehabilitación es más le gusta a ella trabajar con los niños pequeños enseñarles esas cosas entonces, la verdad yo amo mi profesión **me encanta mi trabajo** eso no quita que me canse últimamente me he cansado te aseguro a veces a la casa llego__ me ha llamado la atención mi esposo que duermo muy temprano pero ahí estamos, sin embargo es bonito porque vienes, al otro día te despiertas y vienes con ese ánimo de trabajar por qué, porque es algo que te gusta *a pesar que te cansa pero te gusta* al menos yo me siento realizada con mi profesión porque otra fuera que fuese psicóloga y estuviera como docente, no desprecio nada de docencia pero *la verdad no es mi fuerte* yo prefiero la parte de los DESES o DOBE y si algún día, la parte de psicoterapia eso sería lo mío porque me gusta mucho y soy bastante asertiva en eso

M. Perfecto pues, **es posible que** en el trascurso de lo que yo voy como haciendo algunas, análisis y escrituras de cuestiones, necesite preguntarte algo, quizá mucho más breve, ahora *ha sido una entrevista un poco más larga, pero,* algo mucho más breve entonces gracias por tu disponibilidad y si es que es el caso por medio de Andrea yo te digo para conversar *otro ratito te parece?*

ML. Ok

M. Y muchas gracias por tu aporte

ML. Gracias también a ti, así que me voy ahorita a esa misa de veinte a ver qué sabiduría adquiero.

1. **Rezna, directora del área pastoral del Centro del Muchacho Trabajador**

Fecha de la entrevista: 31 de octubre de 2019

M. Ya, estamos, es, es una entrevista no es nada del otro mundo en realidad lo que yo estoy tratando es como de, de ver como algunas cuestiones de lo que ustedes dicen desde adentro del Centro del *muchacho trabajador*, (ehh) y que claro ya con el tiempo en Quito ya no pudimos hacerlas *entonces es un poco claro como este tema no. (*Ehh) para ti tenía una primera pregunta que es así como muy importante para mí y es saber cómo llegaste al CMT? O sea, digamos que, **sé que trabajaste antes** en cuestiones
L. En el metro llego normalmente (c. risas)
M. (c. risas). Bueno también
L. A ver, ¿cómo llego? Es que yo ya trabajaba en obras de la compañía de Jesús
M. Exacto, eso, eso coméntame
L. He trabajado, o sea mi trayectoria dentro de la Compañía de Jesús, siempre ha estado vinculada con la parte de la espiritualidad y la formación, desde que me vincule en dos mil seis, fue precisamente para un proyecto de formación (ehh) para colaboradores laicos que se llama Cardoner (). Sí, entonces ahí fue que coordiné junto, junto con el hermano Guillermo Oñate ese proyecto, después se dio la oportunidad de trabajar en el colegio San Gabriel en lo que es mi profesión, que es en talento humano, entonces por eso yo opté por cambiarme de trabajo y fui al San Gabriel como directora de talento humano, pero al final es como que siempre la parte espiritual es la que más me atrae y desde la parte de talento humano (ehh) necesitas mucho de apoyo de la administración financiera, porque el talento humano no puede hacer mucho sin los recursos no y en ese tiempo había una persona que no era muy, no entendía mucho que no es un gasto a los colaboradores sino es una inversión *todo lo que se puede hacer* (ehh) y claro ahí no fuimos muy compatibles y preferí pasarme a la pastoral, tonces dejé la dirección, pase a la pastoral ahí estuve como **seis años** y después sentí eso, ya había sentido antes, (ehh) pero fue como concretar una, hacer una experiencia misionera en el Amazonas, en el rio Amazonas con el proyecto Jesuita panamazónico que se estaba iniciando, tenía un año, entonces fui como misionera un año allá a trabajar en la triple frontera

con las comunidades indígenas. **No me quedé la idea** era quedarme más tiempo pero la verdad, el clima sobre todo que tuve una fobia a los **murciélagos** que no les conocía y ya pues, me tocó regresar ya y desde ahí ya fue con un sentido más social no, salir de la selva del amazonas y venir a esta selva de cemento pero donde se pueda como incidir de una manera, mejor o diferente, o con más fuerza en las personas en situación de *pobreza*, y ahí ya entré aquí al CMT me propuso el padre Gustavo que es el provincial en ese tiempo ya sabía de mi trayectoria y me propuso que viniera a coordinar el área de pastoral y ahí ya estoy aquí en el CMT ya dos años..

M. Contigo **inició no cierto?** Eso es lo que quería saber

L. Conmigo, o sea yo sé que hubo, no sé, no sé si llamarlo pastoral, pero si hubo como religión por decirlo así, no sé desde cuando inicio pastoral como pastoral, porque religión tu sabes lo que implica que es más dar clases y sacramentos pero la pastoral es como mucho más amplia y yo no dudo que probablemente hubo antes, el problemas es que no hubo esa costumbre de sistematizar lo que se hace no y no hay nada, no hay evidencias de cómo fue el proceso, de cómo fueron llevándose las cosas incluso por esa tensión que hubo entre los antiguos directores, el padre, la madre y los nuevos directores (ehh) nunca supieron decirme **dónde estuvieron** los documentos eh qué hicieron y prácticamente fue empezar *desde cero no*, eh eso fue iniciar la pastoral desde cero y desde la experiencia que yo he tenido no en una obra social sino más bien en una obra **educativa** y en la compañía de Jesús de cómo es *la pastoral*

M. Ya

L. Es diferente aquí porque es social y educativo, tonces es como **ir creando, investigando** que podría hacer también desde, desde las conversaciones que se pueda tener con la gente de *aquí mismo qué les gustaría etcétera,*

M. Ya, pero como dirección sabes si hubo antes? O se claro yo entiendo que de hecho el CMT se funda sobre una base muy religiosa pero

L. *Religiosa*

M. **No se si alguien** estuvo **encargado de eso** o era el padre y la madre en esta línea digamos, más que haya una persona

L. Veras, es que lo que sucede que aquí se llevaba mucho las cosas más, yo diría *por afinidad por cercanía no*, no por mucho por competencias sino más bien por cercanía te digo yo, porque yo sé que hubo una persona **encargada** de la pastoral de hecho su oficina era dónde si tu

recuerdas, donde es la sala de profesores abajo que es súper grande al lado del área social (), esa era su oficina, **una** *de sus oficinas* pero esta chica era muy cercana, era como la nieta de padre y madre entonces le encargaron eso, ella llevaba la parte sacramental, llevaba los libros sacramentales de la parroquia de Guangopolo y daba clases de religión ()…__ entonces eso es lo que hacia la parte pastoral no, y ella, a mí me dijeron que Liseth se llama Liseth (ehh) *no me acuerdo el apellido ya me olvide,* pero bueno Liseth era su nombre y ella era la responsable del área de pastoral, **y había otra** persona que es Marcia que tu la conoces que trabajaba conmigo que daba las clases de religión en la Marín pero en la Marín no había pastoral, no había un área de pastoral sino alguien que daba clases de religión, Marcia es, su puesto laboral podría sea, era la que se encargaba de cuidar los recursos, como, en la bodega esa era la función de Marcia…
M. Ya (ehh), que te ha parecido el trabajo pastoral en el CMT? O sea, como reto y como, y pues todo este **cambio** que tu me mencionas
L. Tiene sus pros y contras no, al ser algo que me toca crear es como chévere porque tengo esa libertad de irlo creando si, (ehh) pero también no es algo positivo porque (ehh) porque siempre yo creo que es bueno o yo intento tratar de reconocer lo que ya se ha hecho, que también hay que valorar, que aunque no haya habido sistematización ya se han, ya ha habido cosas y un proceso que se ha llevado, tonces es tratar de buscar o reconocer los *procesos,* entonces en un inicio fue respetar **prácticamente** como suele suceder cuando tu entras a un puesto de trabajo nuevo, es no puedes hacer sino primero conocer cómo es la **dinámica** y como se llevaba *las cosas* y ha sido como ir poco a poco como negociando, conversando, proponiendo (ehh) cambios **más desde** la parte religiosa y de lo sacramental que ahora a los chicos como que no les gusta tener misa todos los días probablemente ni nosotros como adultos estaríamos en misa todos los días si, no, ver estrategias para que ellos puedan tener una mejor relación con Dios de otra manera o yo diría en la vida cotidiana, eso ha sido como bueno es, no ha sido fácil tampoco porque es estar conociendo un poco la espiritualidad popular no, que podría decir que es un poco más (ehh) **conservadora** un poco más pegada a los **ritos** (ehh) y que a veces les cuesta como a estos cambios (ehh) por ejemplo que ya no tengan la misa todos los días, ni por grados y que ahora tenemos cada quince días no como que ellos ven (ehh), pero se está perdiendo la **religión** y no es eso sino más bien, es que la idea es que

ellos puedan seguir queriendo a Dios y acercarse a la eucaristía si es con menos frecuencia pero, probablemente con más *intensidad no(),* porque no es obliga__ eh esto también los acompañamientos que es algo que se **implementó** que al principio costó porque están acostumbrados como que sea más desde las áreas profesionales entre comillas de psicología, de medicina y no ha habido como el acompañamiento desde, desde lo espiritual no porque desde lo espiritual____ no una religión que te escucha, que valora, que resalta lo que tú eres lo que tú haces lo que te da esperanza y que te invita a que tú mismo descubras las respuestas no, a los problemas que tú *vas teniendo* que combina lo psicológico con lo espiritual sin que, decir que se hace terapia sino que se trata de ver integralmente al ser humano no, (ehh) qué más, ha sido también un choque porque aquí entre nos y de lo que me han dio y ahora yo puedo decir que he tenido como, voy teniendo aceptación de los colaboradores de los más antiguos sobre todo (ehh) pero al principio fue un choque por haber venido o haber sido contratada por el padre Gustavo no, en el sentido de que ellos creyeron o se imaginaron que la idea era que yo tenía que ser los ojos del padre Gustavo, iba a transmitirle todas las cosas que se hacen mal aquí, **y eso** causó mucha resistencia y **mucho** rechazo en los colaboradores y prácticamente no había apertura para el trabajo pastoral y eso te digo porque ya me lo han dicho, ahora ya es una relación mucho mejor, ellos han visto el trabajo mío la intención también del padre provincial que la idea nunca fue destruir la obra, nunca fue sacarle al padre y la madre que esa fue decisión de ellos y ellos como que han ido clarificando estos malos entendidos que se *tuvieron en un inicio,* y eso también fue mucha resistencia no, ahora yo veo que hay más aceptación (ehh) van viendo que se van dando frutos dentro del acompañamiento con los chicos, **por fin la pastoral** está integrada dentro del área educativa (ehh) formamos parte del curriculum desde básica superior a bachillerato desde este **año** (ehh) también estamos con inicial dos como formal en la mañanas que nos da, que los chicos ya lo ven como, porque todavía falta normalizar o estandarizar las reglas en la mañana y en la tarde no, ____ a nivel de reglas diría yo no o de código de convivencia, el tener nosotros la mañana ya te entregan las tareas al menos te ponen más atención ya ven que es una materia__ en cambio en las tardes todavía es como ___ tratan de fugar__ no les interesa tienen una actitud *diferente*, **yo veo** que más bien es porque necesitamos estandarizar las reglas y que todos

sea y se vea como un **todo** no (ehh) qué más ha sido (ehh) ha sido bueno y positivo también yo de algo que puedo rescatar es que siento el respaldo de la compañía de Jesús aquí en *esta obra*, que no había antes de lo que me cuentan, tal vez porque soy laica y no hay ningún, no hay ningún jesuita sacerdote que de pronto pueda cumplir todas las actividades **pastorales** de, sobre todo sacramentales pero están **jesuitas involucrados** en la obra, hay dos jesuitas que, que colaboran con las **misas** (ehh) están los novicios que vienen a hacer ya, como un apostolado dentro de una obra jesuita ya se está visibilizando al CMT como una obra jesuita **desde enero** tenemos un maestrillo que esta ya aquí también tiempo completo así como los maestrillos en su etapa de formación van a diferentes **instituciones** educativas principalmente, ya también el CMT es considerado para asistir en esa etapa de formación entonces eso me parece que está bien, **la compañía apoya** en todas las iniciativas el padre Gustavo está interesado en que el CMT siga *adelante no,* y desde donde apoya aparte de la dirección ejecutiva que es importante el apoyo **es desde el fuerte** que tienen ellos, que es la parte pastoral, entonces en la eucaristía si se pide, el trata de estar aquí en todos los eventos que tiene el CMT de manera que se pueda visibilizar a la compañía de Jesús, al CMT como obra de la *compañía de Jesús* tonces eso es lo que vamos viendo, con las familias yo te diría que es *ir creando no,* tengo algunas ideas pero todavía veo que no, no están todavía sentadas o falta de valorar desde la direcciones incluido Toni no, y por qué digo esto, porque (ehh) por ejemplo iniciamos con la pastoral de la mujer (ehh) que tuvo acogida en un inicio pero luego se fue diluyendo y tenemos que ir creando algo más, que va **más allá de una oración** no, la pastoral de la mujer lo que pretende es que las mujeres se empoderen y se valoren a sí mismas se descubran, qué está sucediendo a su alrededor en su, sobre todo en su espacio familiar y que descubran ese gran potencial que tienen para, **primero poner límites** sin violencia no porque la idea no es que se cumplan los roles, se, se cambien los roles, sino que es poner límites sin violencia, **poder** expresar lo que sienten y lo que piensan dentro de sus propios espacios **familiares** que no lo hacen y ___ obviamente reconocer que (ehh) Dios nos ama como somos y por eso nos creó mujeres *también no*, y desde que ellos también puedan como ser sujetos de derechos, que son sujetos de derechos, así como tienen muchas obligaciones pero tienen que también tienen derechos y que esos derechos los vamos nosotros

planteando y proponiendo en nuestros espacios con mucha libertad, con mucha paciencia con mucha transparencia *pero que es importante,* entonces eso no funciono mucho, estuvimos con, solamente quedaron tres personas pero por ejemplo yo si quiero volver a intentarlo, **una porque según yo,** creo que es porque todavía no me conocieron mucho(), ahora siento que hay, te cuento que tengo *como diez personas* en acompañamiento no, y han tocado temas que nunca imagine que ellas podrían reconocerlo como temas de adicción *por ejemplo* no y ya hay esa confianza y yo creo **que ahora es el momento propicio** porque ya me conocen hay la cercanía hay la confianza para volver a intentar esto de la pastoral para la mujer, lo que me preocupa es que yo veo que de la mano de la pastoral de la mujer tiene que ir una contraparte de una pastoral masculina (), sí, **porque** ____ van a ir trabajando__ en autoestima y el hombre también debería ir reconociendo que no es menos hombre por ejemplo porque colaboran juntos en las *cosas de la casa*, es como que el caiga en la cuenta que su esposa trabaja en la casa y trabaja fuera y que es doble trabajo y que él también podría hacer lo mismo y que, cómo el vínculo con sus hijos puede *mejorar no,* pero si no hay este lado a mí me preocupa que haya ese desequilibrio en el trabajo pastoral porque solo son, es Marcia estoy yo, pero está Juan Luis, Juan Luis es el jesuita que esta aplicado aquí en intimidad te cuento no para que lo pongas pero él está haciendo terapia psiquiátrica y *psicológica* entonces está ahorita, no está apto para poder hacer alguna actividad de acompañamiento porque podría saltar algún tema psicológico que él esté trabajando y por el momento con esto de la, de la pastoral masculina, **la idea** es no sé, ver si recibimos apoyo de alguna institución o de alguna organización externa más bien que pueda llevar algún psicólogo ehh porque obviamente la pastoral de la mujer la llevamos mujeres y la del hombre *tiene que ser un hombre*, sino no tiene sentido. Otra cosa que yo he visto es también trabajar ehh con los chicos junto con psicología y con las otras áreas el enfoque de familia no, el cuidado de los hijos por ejemplo desde la parte psicológica y enlazando con la parte espiritual porque los pardea aquí, los que son *católicos y los que son evangélicos mas* tienen mucho esa relación con lo que dice la biblia **sin querer que no lo tengan** pero como ayudándoles a interpretar de mejor manera lo que quiere decir la biblia para que puedan enganchar de mejor manera con la parte psicológica no, tonces ese es el trabajo que se quiere hacer con la, con las familias

(ehh), qué más vemos con las familias, es el estar yo veo que es importante el **estar** te toma su tiempo, una dificultad que también veo es que el acompañamiento de nuestras familias van más allá de los treinta minutos y a veces se puede considerar como pérdida de tiempo no, cuando estás conversando con una persona y estas sacando *información y estas acompañándole* y te des, (ehh) *como te puedo decir*, te distrae por decirlo así, de las actividades más dentro de lo, de lo **ejecutivo** de lo **directivo** que debería ser la pastoral no y que es algo que por ejemplo siento que me limita mucho porque estamos en operativo tal vez por la limitación de tiempo *que tenemos no*, entonces, y de **equipo** que también es muy poco, tú ya conoces el equipo tonces no se puede hacer mucho desde la parte pastoral o lo que si quisiera o llegar de mejor manera a las familias *y a los chicos ()*.
M. Un peso que te otorgarías al trabajo más pastoral del terreno digamos y al trabajo más operativo, ¿cuál sería?
L. Para mí lo que yo creo que si es transformador *para mi es el acompañamiento ()*
M. Pero digo de lo que haces ahorita, o sea si digamos, si tu valorarías tu día de hoy o cualquier día y dirías del cien por ciento de actividades que porcentaje es una actividad, así como
L. ¿Operativo?
M. Exacto
L. Casi, casi, yo creo que el noventa por ciento es operativo
M. Ya
L. A mí eso me cuesta porque tenemos que, y me tensiona porque la idea es tener un plan pastoral (), y un plan pastoral significa leer documentos () no, significa leer documentos que puedan sustentar lo que se está proponiendo, y eso no, no es posible, no eso no es posible yo creo que un noventa por ciento porque casi siempre estoy haciendo las coas operativas más que las de coordinación que se *debería hacer* ().
M. Ya, una última pregunta, en algún momento conversábamos sobre esta aparente contradicción digo aparente porque quiero saber tu postura (), entre conjugar la espiritualidad ignaciana y esta espiritualidad más popular () que, que se **ve más** digamos *en el CMT*. ¿Cuál es tú visión al respecto?
L. Yo, o sea yo sigo pensando que hay que seguir *trabajando en eso* sí, que eso es importante (ehh) porque, porque si no hacemos eso (ehh) nosotros estamos imponiendo algo y al imponer, perdemos que las

personas se empoderen de este proceso espiritual *no,* a mi si me parece que es importante ir investigando, probando como podemos fusionar las dos, la, la, no sé si fusionar o hacer una espiritual inculturada desde la espiritualidad popular no que a mí me parece que eso es importante trabajarlo, incluso porque a mí me parece desde el tema, no sé si sea sociológico pero es como evitar que se **pierdan** valores importantes que, espirituales que también tiene nuestra gente no, (ehh) no sé por ejemplo esto de la, estamos ahora con la virgen dolorosa que es la devoción Mariana pero probablemente sea bueno también acompañar una devoción a la virgen del Quinche por ejemplo *no*, y ver como llevamos eso, y una **espiritualidad** yo también te diría no s, considerando que el porcentaje también es súper alto de personas evangélicas yo te diría una espiritualidad, no sé si el término sea el adecuado con **ecuménica** si en la que pueda integrar a los cristianos, evangélicos y católicos no que podamos sentarnos en la misma mesa y poder compartir ciertas celebraciones yo te diría que incluso yo he pensado que podríamos adaptar cosas de los, de los cristianos evangélicos a las nuestras y dar esos espacios, no sé qué tanto puedan hacer ellos, *pero* por ejemplo estamos pensando, en enero me parece que, que hay una propuesta de una semana por la unidad de la iglesia entonces la idea es poder juntar un pastor que sea abierto a esta relación con otras iglesias, a un jesuita *que también,* y ver cómo hacemos algo juntos y nos sentamos en la misma mesa y con nuestras familias para que no vean que vamos por un lado y por otro no

M. Ya listo (ehh), bueno la verdad simplemente por concluir (ehh) del trabajo que se estaba desarrollando en el CMT yo veía que tu llevabas un trabajo muy significativo porque estabas **introduciendo algo** en el CMT o sea digamos. **Bien o mal** las otras personas que estaban llevando cuestión de dirección hacían cosas que ya estaban como **previstas** aunque habían que transformarlas, **pero siempre** que yo hablaba de pastoral me decían es que eso es nuevo, entonces hay que leerlo *con otros ojos,* entonces simplemente era como valorar ese rol que yo percibo en tu trabajo, es muy probable por esta razón que necesite más información de pastoral entonces si es que después de estas entrevistas yo necesito hablar unos minutos más contigo (ehh) te hemos de molestar por medio de Andrea y, pero de momento creo que es importante *lo que hemos conversado.*

L. Incluso, no se si te sirve, como estamos en esto de la propuesta pastoral () y me gustaría más bien que tú, es PowerPoint muy cortito

que te podría enviar porque estamos en construcción para que tú puedas darme tus observaciones considerando que tú también has estado en la obra educativa en fe y alegría no (), y que pueda ver, porque **si tengo yo** mi preocupación de que mi sesgo sea más, no desde la educación popular **trato** de entender la educación popular pero mi experiencia mas ha sido desde la educación formal.
M. Claro
L. Que voy viendo que se van juntando y la idea es esa, y otra, desde cómo ir integrando esta pastoral a la familia porque he investigado en hogar de Cristo, y en hogar de Cristo la pastoral no trabajaba con los beneficiarios por decirlo así, con los señores que recibían las casas o las familias sino más bien trabajaban con los colaboradores no, esa era la función de la pastoral en hogar de Cristo y sigue siendo hasta ahora y con los colaboradores más bien desde la parte igual que aquí, sacramental, bendición de casa, bautizos o cosas así pequeñitas que se pueden hacer pero no una pastoral como familiar, eso n lo ha habido aquí converse con, se llama Ruth la persona que llevaba la pastoral hace algún tiempo y me contó cómo era la pastoral ahora me dijo que ya no hay incluso la pastoral está pero no, **se dedica más a la parte** interna con los colaboradores tonces, te voy a pasar así como en pequeñito lo que yo hice un PowerPoint, como el esqueleto de por dónde creo que podría ir la pastoral o seria el modelo pastoral para que tú también puedas verlo y **sugerirme** también no que, qué cosas probablemente no estoy bien yo, sí.
M. Sí, me envías, me envías con confianza, sabes que ahorita puedo.
L. Si y es eso lo que estamos haciendo con la pastoral y **si y el** limitante como te digo es el talento humano, somos muy pocos
M. *Claro*
L. Y aquí yo creo, yo veo, bueno yo creo que en toda institución que trabaja con familias vulnerables yo creo que aquí deberían estar los masters y los PhD desde centro infantil, hasta __ porque se necesita experiencia profesional (ehh) y académica de formación de *investigación* para poder mejorar y ver cómo se puede (ehh) sacar o romper los círculos de pobreza y de *violencia* sin hace daño en el fondo no, si no en base a una experiencia y una investigación que ya viene dada desde *la academia*.
M. *Claro*. **Listo pues entonces…**

4. Transcripción de entrevistas a dos trabajadores de Fe y Alegría

1. Cholos, acompañante educativo de la zona norte de Fe y Alegría

Fecha de la entrevista: 2 de octubre de 2020

M. () Bueno la idea es que, bueno digamos, yo estoy retomando, bueno no retomando, sino que estuve todo este tiempo trabajando con la cuestión del CMT **y este** tiempo final acá voy a trabajar todo lo de **Fe y alegría**, entonces mi intención es conversar contigo con Gehiomara con Emely, digamos un poco sobre el trabajo que veníamos realizando en la Tola digamos, sé que hemos tenido todo un tiempo de no poder estar pues bueno la pandemia también ya *fue otra circunstancia* entonces estoy como muy lejano de que ocurre allá en este momento, digamos entiendo que ustedes siguen haciendo acompañamiento y que es mucho más fácil quizá contactarte aquí, no sé si sea posible contactar a los profesores o a la *directora un poco* por ver cómo ha evolucionado el asunto (ehh) y la idea pues es tener como algunas de sus, voces y criterios previo a que yo pueda escribir un poco, todo lo que tiene que ver con la Tola. Entonces lo primero que quería quizá como preguntarte es cómo ha ido la situación, básicamente en la zona y sobre todo en la Tola digamos, que es lo que me interesa *un poco más…*
C. Antes de empezar esta situación sanitaria se venía trabajando digamos de manera normal no cierto teníamos esas visitas y acompañamiento de manera periódica al centro educativo de la Tola y allí, cuando estábamos de manera presencial haciendo ese acompañamiento prácticamente las cosas caminaban de mejor manera, no, según mi criterio porque lo constatábamos de manera directa, hacíamos la propuesta de como vayan desarrollando sus estrategias metodológicas enfocadas siempre a lo que **era las situaciones de violencia** que tenía la institución no? Y allí **empezamos a hacer ya planificaciones** con los profes de manera conjunta una planificación enfocada a la temática de la violencia y conectada con la destreza con criterio de desempeño que prácticamente es la que propone el ministerio, *entonces eso empezamos a trabajar*, eso fue el año anterior **ya en este año lectivo** íbamos a retomar empezando desde la planificación curricular anual

sustentada desde **allí las destrezas contextualizadas** y enfocadas directamente al problema que nosotros veníamos analizando de lo que era esta situación de la violencia con los estudiantes de la institución, pero ya teníamos que haber iniciado clases en febrero luego por esa situación se extendió creo que empezamos en mayo prácticamente clases en la costa entonces allí creo que el proceso si está un *poco como digamos* ahí *estancado prácticamente*, se ha estancado porque no hemos continuado lo que estábamos haciendo anterior, el año lectivo anterior, entonces eso sí le veo que está, esta situación sanitaria más bien nos ha detenido que el *proceso continúe y avance* de la manera que nosotros queríamos que avancen no, porque, estábamos proponiendo **ya desde el mismo currículo** nosotros empezar a trabajar las destrezas de manera más directa a la situación que estaba sucediendo allá en pero sí, sí estoy.. sí manifiesto que esto prácticamente se estancó el proceso por la situación emergente que estamos viviendo, si bien es cierto al inicio para los docentes también fue una situación un poco complicada el poder primero trabajar desde **la virtualidad**, de tener esas opciones de conexión, tanto con la zona como entre, entre docentes con estudiantes, padres de familia, entonces eso si ha dificultado mucho, **si digo que ha dificultado mucho** esta situación de la conexión porque el contexto de allá no, no () tiene las condiciones más adecuadas para que los padres de familia tengan esas *herramientas tecnológicas*, tengan esa conexión a internet mismo, entonces se complica bastante el proceso de aula continua con sus altos y bajos está continuando y *más bien yo si digo* que nuestro proyecto que teníamos si se ha estancado particularmente porque no, no hemos cogido las destrezas y las hemos enfocado directamente a situaciones, a las situaciones de violencia que se vivía en el centro educativo entonces por ahí no sé cómo poder **retomar eso** a partir de este segundo quimestre porque allá están terminando ya este primer quimestre ojala podríamos tener una reunión nuevamente **contigo**, la directora del centro educativo y a ver si podríamos **re agendarnos nuevamente,** no esa propuesta que nosotros teníamos en marcha *porque, caso* contrario se nos va a seguir quedando ahí. ()

M. A ver cuando yo estaba hace en el 2019 hacia julio, junio, julio de *dos mil diecinueve* me acuerdo que iniciamos, *ellos hicieron como el ejercicio de destrezas* salieron unos documentos, continuaste tú?, ¿hubo un avance? digamos antes de este *estancamiento que trajo la*

pandemia, ¿lograron avanzar algo más contigo después de que yo no estaba ahí en la Tola?
C. Sí, sí, sí, empezamos ya a hacer clases demostrativas ya
M. Mmm ya buenísimo.
C. () clases demostrativas de manera conjunta, el docente y mi persona dimos clases juntos y ahí la particularidad de esas clases conjuntas que hicimos es que invitamos a personas *de la comunidad,* yo, *empezamos invitando a un padre de familia*, prácticamente porque lo anexamos el tema de la violencia que decíamos que la violencia no solamente es física y al ser humano, *sino también estábamos actuando en situaciones* de violencia contra la naturaleza entonces en ese sentido qué hicimos? Preparamos una, una estrategia con el tema del cuidado y protección del medio ambiente y de manera particular el cuidado y protección del **mangle,** que es lo que sé lo que se tiene ahí, invitamos a un padre de familia y él nos ayudó dentro del proceso de aula a trabajar *ese tema* enfocado también a la, a la violencia que se hace contra **la naturaleza**, enfocar sobre normas de cuidado y protección al **manglar**, de lo que debemos hacer para que el manglar no se termine, entonces eso fue una situación súper interesante, o sea que a mí prácticamente me motivó mucho, tener a un padre de familia dentro del aula para que nos hable sobre su, sus conocimientos en relación al cuidado y protección del manglar a mí me dejó sorprendido yo he comentado eso con Milagros y le decía que **no esperaba** que el padre de familia **sabría** una.., trabajar en el proceso de aula pero de una manera **muy singular no**, para para dar a conocer qué es el manglar?, incluso hablaba sobre los tipos de **manglares** todo eso hablaba, conocía bastante *el padre de familia sobre eso,* fue una **experiencia interesante** que nosotros queríamos continuarla retomado pero lastimosamente se terminó el año escolar y ya luego la situación *emergente dejamos ahí eso, se quedó ahí pero fue súper bueno eso.*
M. Cuántas clases lograron hacer o solo esta clase ().
C. Trabajamos la primera clase, porque desde ahí íbamos a empezar o sea trabajamos una clase y luego íbamos a continuar se quedó prácticamente estancado eso.
M. Ya, tienen algún registro de estas clases, grabaron o algún documento alguna cuestión como como memoria? ()
C. Edwin es, en el aula de Edwin, me imagino que él si la debe tener porque él tomó fotografías, filmó *también la clase.*
M. *Ya*

C. Entonces él sí debe tener esas evidencias porque, ___ a mí me gustó prácticamente y con Milagros comentábamos que **sí se puede hacer** eso o sea que si podemos trabajar con personas que, extras al colegio y nos den estos testimonios, ya bueno empezamos con el testimonio de cuidado y protección del manglar pero qué tal después sobre, sobre el alcoholismo, drogadicción no sé, esos temas más, más incidentes que pasan *ahí en el colegio,* entonces *bueno sería de repensar eso* y cómo nos inventamos *para trabajar nuevamente esta situación*
M. Sí bueno de hecho era uno de los temas me acuerdo cuando hicimos la contextualización ()
C. Si estaba, si estaba ese tema si lo pusimos
M. Ah ya súper interesante mira esto no sabía es posible que tú puedas conseguir como estos registros de la clase si es que Edwin tiene?
C. Voy, voy a apuntarlos aquí y me comunico con Edwin a ver qué es lo que *manifiesta sobre eso*.
M. Ya gracias y si, **tienes tú algún otro** documento que hayan avanzado después de lo que yo ya salí digamos en torno a todo este *tema de contextualización*, *de violencia,* estas planificaciones que mencionas…
C. Vimos estrategias metodológicas, planificamos me parece como unas tres más, por subniveles *las hicimos*.
M. *Ya*
C. O sea si hicimos planificaciones lo que faltó es llevarlas a la práctica*, es lo que nos faltó* hacerlo porque ya se nos terminó el tiempo, pero de planificar se hizo hicimos una con CORDIS, otra hicimos con un proyecto…, no me acuerdo la otra con qué estrategia, pero hicimos tres clases de las cuales solo ejecutamos, **empezamos a ejecutar** una, las otras se quedaron ya ahí *en el camino prácticamente*.
M. *Ya pues*, o sea lo primero que sí que, quisiera pedirte es que *me ayudes*, que me hagas llegar este material si te es posible.
C. Esas planificaciones, déjame buscar aquí en mi computador sí las tengo ya te las comparto.
M. No importa si están digamos muy escuetas, digamos, lo que me interesa es, **ver cómo avanzó,** tú me, claro cómo se detuvo, por qué?, **pero yo tengo una pregunta aquí**, no sé si tú tienes alguna idea, igual tendría que hacerse algunos *de los profes de la Tola,* **porque a ver lo que yo creo**, es que independientemente de que haya este proceso más formal, es decir, *independientemente de que los profesores,* se sienten, creen la estrategia metodológica, creen el

proceso, contextualicen la destreza con criterio de desempeño, **planifiquen y luego hagan la clase**, digamos, independientemente de este proceso un poco más formal, el mismo hecho de lo que hemos trabajado ya les **queda** a ellos *como, como* una idea a desarrollar, entonces la pregunta que tengo es, tú crees que aun si no, **sin este proceso** que parecía detenido *porque no se ha avanzado* en términos de, de digamos de documentar y sentarse a trabajar, **tú crees que los docentes** en la práctica están **tratando de meter** la cuestión en sus clases?, digamos, **sea como sea** que las planifiquen o *que las hagan*, tú crees que quedó como esta idea de que deben meter la cuestión del *trabajo de la violencia* **en la clase ya más práctica** y qué lo estén haciendo?

C. Yo veo que sí porque justo hemos tenido comunidades de interaprendizaje con los profes, y allí al momento que se empieza a hablar sobre el proceso de aula, o sea el mismo hecho de dar dirección no, no digamos de dar normas sino el mismo hecho de antes de empezar la clase *los profes siempre hablan de eso*, de la forma cómo debes **comportarte**, cómo debes actuar, o sea sí le veo que, no lo hagan a lo mejor de manera tan consiente pero sí lo están lo están manifestando dentro del proceso mismo, que *no lo hagan de manera planificada*, bueno eso es cierto, pero sí lo están haciendo, a lo mejor de manera no tan consciente pero si lo hacen.

M. Si, si, si, *esa es como mi duda.*

C. Porque yo veo también que ya les quedó como esa espinita de lo que nosotros empezamos a trabajar y sobre eso *lo van tan bien actuando ahí*, no van a actúan_, no van actuando al momento de trabajar su proceso de aula y veo que sí lo, lo hacen, prácticamente veo que sí lo hacen, **ya digo no será tan consciente que lo hagan**, pero si lo pone de manifiesto ahí.

M. *Claro* sí, sí **es como mi idea también**, porque digamos parte de lo que estoy ahora pensando y trabajando es que, finalmente los profesores en la **acción concreta,** hacen cosas que exceden lo que nosotros decimos bueno, "*si no se planificó no se hizo*", pero en realidad ellos capaz **si lo están haciendo**, aunque ()

C. Bueno veo que sí lo hacen, si lo hacen

M. Ya, (ehh) Tú crees que sea posible concretar algunas reuniones con algunos profesores, *digamos, por ejemplo*, con Edwin y con algún otro profesor, digamos, como unos profesores nada más *necesitaría quizá* como para dialogar, **ya había dialogado**, yo con, bueno de hecho ya

dialogué con Edwin, pero claro digamos como hay esta, como hubo todo este espacio, *si valdría quizá como retomar algunos puntos*, déjame ver con quienes hablé… Con Carmela y con Carmen no, pero espérate. ()
C. Hablaste tú con la directora del colegio y con Aura me parece.
M. Sí, pero espérame *es que no, no, no le. yo tenía una lista oficial y se me y se me acaba de perder*… A ver hablé con Carmela, con Carmen. Sí, no nunca he hablado ().
C. (). Marina es la directora, la directora del centro educativo y la otra es Carmen España es la profesora de séptimo grado prácticamente, sí.
M. Exacto, entonces tú crees que sea posible por ejemplo con Edwin y con alguna otra profesora?
C. Ya, me dirías más o menos para que fechas, para yo programarle con *Edwin ahí y otra compañera más*.
M. O sea mientras más pronto mejor, como te digo este mes yo estoy escribiendo entonces por ejemplo si tú me dices la siguiente semana. O, o ()
C. Déjame verle la semana.
M. O la, o hasta, digamos entre estos días hasta máximo el quince, *quince es viernes*.
C. Jueves es quince. (ajá)
M. Hasta el dieciséis digamos, como en estos quin_, en el marco de estos quince días, como poder conversar con algunos dos profesores o tres, **bueno dos estaría bien**, *digamos sería el éxito*.
C. Dejémoslo para el viernes dieciséis ya?
M. Ya
C. Si me dices a qué horas más o menos podríamos.
M. A ver ósea más bien ustedes díganme la hora que les conviene, lo único que acá digamos si es que por ejemplo ellas pueden en la mañana, que creo que será el caso, para mí es mejor porque aquí no es tan de noche, entonces, *por ejemplo, si es que ellas pueden,* digamos, tipo once de Ecuador.
C. Sí me parece once y media porque siempre trabajan el primer periodo con las clases con los chicos entonces a partir de las once, once y media ellos se, están un poquito más más libres digámoslo así, entonces once y media *ahí le, le veo ya?*
M. Ya gracias porque esa, esa, esa es buena hora y a mí, digamos me gustaría tener como esta entrevista ya eee. **Ah sabes**, no sé si es posible contactar a la, a la que estaba haciendo el trabajo de Psicología.

C. __ cuál era ella?
M. Era una, una **colombiana** que trabaja medio tiempo *dividida con las Peñas.*
C. Ah ya, si ya, ya, ya. ¿**Quieres para la misma fecha**, para hablar con ella?
M. Sí o sí se puede antes mejor, pero sí, sí es para esta fecha, esta fecha está bien.
C. Pero le haríamos una reunión conjunta? Que este la otra docente
M. *Mejor, claro*
C. Y Jacky, me parece que ahí haríamos *más productivo el encuentro no cierto?*
M. Perfecto, listo gracias
C. Ya entonces ya le convoco para a la misma hora para, a la Jacky ya?
M. *Ya chévere,* y luego yo converso un rato más quizás con Jacky como por
C. Eso
M. Como por ver algunos puntos
C. Ya
M. *Ya.* Esteee, ¿qué más te quería quizá como, como preguntar en esto, (ehh) en términos del proyecto en sí, digamos que todo lo que más o menos veníamos trabajando en la Tola (ehh) y de lo que ustedes venían trabajando en cuestión de formación, hay aún como el interés de los profesores por digamos tratar de sistematizar toda esta cuestión?
C. Digamos que motivarlos a eso no, porque recién terminaron de hacer esa sistematización cuando tuvimos ahora en… prácticamente va a ser un año, el congreso que tuvimos en la () UCE
M. *¿Ahí presentaron algo parecido?*
C. Ahí presentamos sobre el rescate de las costumbres y tradiciones de la Tola, tal vez de proyectos de aprendizaje y servicio hicimos con ellos ese proceso no, **pero sería de proponerles también** a ver qué es lo que nos manifiestan en la reunión que vamos a tener ahí el dieciséis a ver qué nos dicen __a ver si podríamos hacer esa sistematización sobre
M. *Listo pues*
C. Aunque le veo que la sistematización nos va a quedar un poco inconclusa porque solamente está, empezamos a hacerla no, más bien como **resultados, resultados** sobre, sobre nuevos aprendizajes hallazgos sobre el proceso casi que podríamos obtener ahí no.
M. Claro, pero, también creo que tendríamos que ver esto que te digo que quiero un poco verlo con los profes, de ver si independientemente

de la cuestión formal ellos han venido *trabajando en clase no, que puede ser un tema interesante*.
C. Puede ser una buena opción ahí analizarle eso.
M. Con todo a ver, yo estoy disponible si es que ustedes dicen vamos a retomar algo y se puede hacerlo en línea estos meses yo estoy disponible como por tener reuniones como éstas digamos que *vamos a tener el dieciséis*.
C. Sería interesante no el dieciséis a proponerles ellos qué tal si retomamos nuevamente haciendo bueno no tan, no tan periódicamente sino digamos unas dos veces al mes trabajar de manera exclusiva lo que es temas de violencia desde la destreza que lo están haciendo ahora para *este quimestre dos, en la costa*.
M. Exacto sí, sí, claro algo así como más sencillo también porque al final ya la idea no es como saturarle sino ver cómo, cómo, cómo, cómo se le puede dar digamos cause a estas buenas iniciativas que estaban allí. ()
C. Sería bueno retomar eso, a mí me gustaría bastante retomar, claro que desde la presencialidad podíamos actuar de mejor manera, pero a través de la virtualidad también si se ha complicado bastante.
M. *Claro*
C. *Si se ha complicado bastante*
M. Con todo igual yo en teoría, en enero estoy en Quito, de enero a mayo entonces ojalá podamos cuadrar unos dos viajes *si es que ya se puede*, o sea ()
C. Ojalá pase ya esta situación y ahí podemos agendarnos un espacio para *visitar otra vez los centros educativos*.
M. *Claro*
C. Y sería ideal esas fechas entre enero y febrero porque estamos terminando año escolar entonces por ahí es un poco más, más descansado para los profes. ()
M. Si yo programe dos viajes o sea digamos *en términos de presupuesto y de logística*, si ya ojalá esto mejora un poco pues en teoría los iríamos pensando. **Yo voy a entrevistar a Geo** ya quedamos para la siguiente semana porque lo que quiero es también ver como a nivel más de Fe y Alegría el tema CALA, digamos más allá de la Tola y con Emely porque entiendo que Emely es la que seguía llevando ahí alguna cuestión, (ehh) *digamos un poco para* **retomar** y ver cómo ha ido avanzando, **entonces si es que luego me surgen** algunas otras inquietudes yo te he de estar molestando.

C. Me dices nomas con mucho gusto estamos ahí prestos. **Una situación interesante si vas a hablar con Emely**, se hizo una encuesta a nivel de ciclo sierra sobre situaciones de violencia, de acompañamiento, de todo este proceso de confinamiento que hemos estado, y hay unos datos interesantes que justo nos compartía ayer, ella tiene todo ese proceso investigativo y si te podría ayudar también ahí Emely en eso en particular.
M. Chévere ya le voy a pedir
C. Salieron unas cosas para reflexionar muy interesantes de ese trabajo
M. *Ya pues genial.*
C. Entonces a ver si le preguntas sobre eso también, *te puede aportar*.
M. Listo pues eso era, por ahora, eso era lo que quería como comentarte bueno era una mini entrevista, pero también como para cuadrar algunas cosas porque seguro voy a volver hacia ti en este tiempo para hacerte algunas otras preguntas que surjan de.
C. Me dices nomas ahí estaré presto con mucho gusto no.
M. Listo pues, y qué gusto verte a los tiempos.
C. Igualmente, cuídate mucho un **abrazo a la distancia**.
M. *Chao*
C. Cuídate, gracias chao.

2. Nezla, miembro del equipo directivo de Fe y Alegría, La Tola

Fecha de la entrevista: 2 de agosto de 2019

M: Ya (ehh) bueno yo ayúdanos, ayúdame con tu nombre ¿cuál es tu función y qué es lo que haces aquí en Fe y Alegría?
C: Bueno muy buenos días gracias porque está aquí usted (…). Soy la directora de la escuela padre Aurelio Elías Mera no. ¿Ya mi función es de llevar este el centro por un buen camino no? Igualmente, para para resolver los conflictos que se van a hacer aquí en la institución.
M: Ya ¿Qué es lo que tus haces usualmente en un día normal? O sea, cuéntame que se yo, desde que sales de tu casa hasta que regresas ósea que es lo que, ¿cómo es la vida cotidiana en tu trabajo?
C: Ya bueno este yo vivo en Las Peñas, no. Yo me levanto a las cinco de la mañana el carro lo agarro a las seis y media, estoy llegando aquí siete y cuarto y desde que inicio el día en la escuela mi función es de visitar a las compañeras en el aula dándole **la bienvenida**, luego vengo aquí a la **dirección** y vienen los padres de familia a veces se les se les llaman por alguna situación de **la indisciplina** de los chicos yo hablo con ellos estoy en contacto con colecturía con la profesora Clarita donde los padres vienen a pagar las **pensiones** también o sea veo también de que **controlar** como están los chicos aquí en cada una de las aulas el momento del receso también estoy con ellos, estoy con las maestras y luego de repente vengo y me siento no? En recesos si se me comer algún break.
M: ¿Y después del receso?
C: Después del receso sigo con la misma si con las mismas actividades a veces hay problemitas en el aula *tonsee* las maestras me mandan a ver, yo voy solucionamos o sino las maestras los traen a los chicos aquí donde los chicos aquí yo les manifiesto de que o sea de que tienen que **portarse bien,** de que tienen que **traer su tarea,** de que tienen que **atender**, de que tienen de que portarse bien con sus compañeritos y luego de esto yo los hago a los niños de que solucionamos así los problemitas de los chicos y los hago **abrazar** los hago hacer amigos y la rutina si?
M: Y de ahí digamos sales de aquí vas a tu casa otra vez (ehh)
C: Ya luego yo de aquí salgo eso, eso de las dos o tres de la tarde, voy almorzar ya voy un poquito cansado, un cansancio, aunque no estoy en

las aulas, pero yo estoy ***trajín*** si (ehh) estoy en **el trajín** de aquí de la institución almuerzo y luego el bus me traslada a la casa y llego me baño y llego cansada en eso me acuesto a reposar un rato.
M: Ya el fin de semana tu me contabas que vas hacia Esmeraldas.
C: Ya los fines de semana yo al menos los viernes yoooo cuando ya (ehh)la salida de aquí a la una de la tarde (ehh) me traslado a la ciudad de Esmeraldas y me voy a ver a mi familia o a veces yo tengo una hermana en Limones y a veces yo me voy a pasar el fin de semana a acompañarle a ella
M: ¿Es más cerca Limones?
C: Si se coge la lancha y se va hacer.
M: Ya y tú tienes hijos ósea en Esmeraldas o ¿vives sola allá, como es?
C: Ya, yo vivo no tengo bebe ¿no? No he podido tener no se el porqué, no. Así lo quiso Dios, pero yo vivo con mis hermanas en la casa de mi mama que me la dejo, nos la dejo a dos hermanas porque somos la soltera y vivo con mi sobrino yo ayudo mucho a mis sobrinos y ellos me quieren mucho a pesar de que yo estoy acá sola y ellos están siempre pendientes, tía Carmen como está ñaña Carmen ¿cómo están no? Si esa es mi rutina.
M: Y porque decidiste ir a vivir en Las Peñas y no aquí en la Tola cuando ya dijiste voy a venir para estar más cerca
C: Ya a miiiii no sé, este como estoy acostumbrada de Las Peñas estoy acostumbrada en la vivo en la Casa del Maestro y cuando me dijeron me acuerdo que fueee el profesor Lucas (ehh) me manifestó de que queríamos que él quería de que me viniera a colaborar a este centro entonces, se había escuchado tantas cosas porque anteriormente aquí era una zona bien **fuerte** y era un **miedo** yo venir para acá y yo le decía por ejemplo que nooo que si hace cinco años atrás también me le dijeron pero yo no quise pero Fe y Alegría, Fe y Alegría ósea formo a los docentes tipo directivo y eso hizo que me dio **más valor** no? Y yo dije bueno voy a pesar de que me manifestaron que viniera dije bueno voy a **probar suerte** y a pesar de que yo con las compañeras aquí tenia un contacto si entonces vine con toda esa **confianza** y decidí en Las Peñas quedarme porque era la costumbre
M: ¿O sea tu dabas clases en Las Peñas antes?
C: Si yo estuve allí como dieciséis años, yo tengo bastante tiempo mucho tiempo aquí en Fe y Alegría y decidí ya estaba acostumbrada y acá no quise venir por lo que acá como que no es cómodo, no hay como un lugar un hotel para decir estar cómodo ¿no? Y tampoco no es que,

gustarme sí., Este me gusta por lo que esta hora de la mañana todo el momento con los estudiantes con la maestra y ya para allá no no o sea, no sé no me acostumbro y a pesar de que o sea, los padres de familia aquí ellos sí unos son medios bien llevados otros no ¿no? Entonces y si llega la oportunidad busco un lugar y me quedo, pero no me gustaría venirme de Las Peñas a pesar de que yo trabaje allá entre seis a diecisiete años
M: Y ahora vives en Las Peñas en la Casa del Maestro ahí en la…
C: Si vivo en Las Peñas en la Casa del Maestro si y ahí compartimos con otros maestros de le escuela
M: Eso es una facilidad. Que les da fe y alegría, la Casa del Maestro
C: Si y que bonito y que bueno, no. Entonces que nos han dado esa facilidad. A pesar de que nos han dado esa facilidad nosotros pagamos allí diez dólares para el mantenimiento ósea para comprar cosas de aseo ósea para para pintar arreglar alguna falla que haya en las tejas.
M: ¿Diez al mes?
C: Si diez al mes mmmju
M: A ya bueno. Ya bueno, pero es baratísimo diez al mes
C: Sí ajaa sí
M: muy muy buena una muy buena ventaja. ¿Qué es lo qué de lo que tu mencionaste ahora que tu mencionabas al principio como temor venir acá, que se escuchaba o que te daba como temor que se escuchaba sobre Las Peñas o sobre la escuela en particular?
C: Si ósea yoooo no quería venir (ehh) y tampoco ocupar este cargo porque yo no sabia o sea yo no sé que hacer yo no yo que voy hacer allá yo no sé ¿qué es lo que se va hacer no? Ese era mi temor en venir acá y también, o sea, quise venir porque como le decía ya la conocía a las compañeras (ehh) entonces (ehh) como ya nos dieron el ese seminario que usted mismo nos dio sobre el equipo directivo
M: Hace tiempo
C: ¿Si hace tiempo no? Si hace tiempo fue y eso **gracias** y eso aprendí un poco más ¿sí? aprendí un poco más y entonces yo dije. Bueno pues tal como le decía a probar suerte y eso me dio de que venga para acá y más la amistad de las compañeras entonces yo dije parece que me va a ir bien entonces eso me motivo y más lo que **aprendí** mucho de cómo se dirige un centro aunque no lo e hecho un **cien porciento** pero yo se que lo hecho un **ochenta por ciento** y aquí he conocido mucho y eh sabido como se trata a las personas como se resuelven las persona como se tratan los chicos a veces hay que hablarles fuerte igualmente a

los padres de familia y hay veces que según como lo vengan a uno ósea como venga el padre de familia o como venga la esposa entonces yo eh aprendido bastante, ósea Fe y Alegría como en forma esta muy bien y yo agradezco mucho entonces eh **aprendido mucho** umju y solo hay una palabrita de que siempre lo llevo en mente que uno para ***ser un líder no es solamente la prepotencia si un líder tiene que ser balanceado*** a veces fuerte a veces no fuerte no? A veces nos dejamos llevar porque tenemos un cargo de que se *nos suben los humos* a menos yo no, yo soy diferente yooo aquí yo los veo a las compañeras, todos somos directores, todos somos directores son todos aportamos a una sola misión.

M: Cuales es la diferencia entre las Peñas y la Tola. En términos de, no de lugar sino de la de la escuela del centro de las relaciones quizá.

C: Ósea yo como siempre, siempre, me he dado de que para que me traten bien no. (Ehh) yo siempre e sido responsable ósea para mí no hay casi mucha diferencia porque lo mismo que pase allá hay compañeros colaboradores igualmente aquí (ehh) la diferencia es qué yo solamente allá trabajaba a pesar de que era colegio yo trabajaba en escuela y la diferencia es que lo que yo vine pues a ocupar este cargo ya con otra función lo de que iba a trabajar en gran por otra función y la diferencia es que ósea son diferentes la infra infraestructura, diferente los padre de familia de allá que los de aquí yo aquí allá yo les pongo a los padres de familia un cien por ciento bien estés siempre me e llevado bien con ellos y acá casi no mucho si esa es la diferencia que allá es mejor yo digo siempre ya están con que los que la gente o sea un poco **agresiva** igual con el estudiante entonces, yo vine yo viene y o sea a encontrar un cuadro diferente de allá no? (ehh) de que los padres aquí agresivos groseros ellos no les iba a decir permiso, sino que iban entrando pateando puertas insultando y como uno tiene que o sea, uno no tiene que ponerse como ellos no. Entonces ellos venían agresivos y todo y yo no más observaba y observaba y después les digo para no alargar ellos salían y *gracias profesora* después de que venían agresivos me querían también agredir y todo entonces yo les hacia ver las cosas como era así de que tenían que venir y de esta forma a mi me gusta respetar todo y los convencía, no, entonces fui cambiando la mentalidad de que es diferente (ehh) la diferencia es eso no de acá es como que es un poquito como más fuerte o sea como más fuerte allá es como un poquito un poquito menos no para mi ¿no? Para mí.

M: ¿Y los padres cuando vienen agresivos porque es? Ósea quieren algo de sus hijos o algo no les parece o que los…
C: Si a veces a los padres no les gusta que se los moleste mucho, no les gusta que uno les ponga quejas entonces ellos vienen, o sea, así, agresivos también por lo de las pensiones que las pensiones a veces se dejan, se dejan acumular y cuando yaa pasa cinco meses que dos meses que tres meses entonces no les gusta *tonces* ellos vienen a lo agresivo, no. Igualmente, por la otra situación de los estudiantes, no. Entonces yo le sé decir que noo o sea, que no tienen que venir así agresivos y vienen y me dicen yo le voy a sacar a mi hijo de aquí entonces yo les digo: que no me gusta a mi rogarles ya, pero si a tomado esa decisión tómela, pero si usted me dice así yo les voy a poner en la escuela de aquí abajo no? Entonces le digo si usted a tomado esa decisión *llévelo,* pero quiero que tenga en mente que allá, un día le van a llamar y al otro día a usted no le llaman más, y ellos allá no van a estar pendientes como estamos aquí nosotros, aquí le cuidamos a su bebe, ¿nosotros aquí estamos pendientes le decimos no? Ósea queremos que sus estudiantes sus hijos **aprendan** entonces ellos ya como que recapacitan un poco y dicen bueno estas cosas si otros no son así.
M: Otros sigues con esa idea
M: Sí sí con la misma sí con esa idea, no. Y eso que nosotros queremos tratar de que los padres de familia ya no estén con esa idea de que solamente con el problema que las reuniones vienen y quieren como disculpe la palabra **boicotear** la reunión dicen una cosa y todos los padres de familia, no. A esa situación entonces nuestra misión nuestra visión las de Fe y Alegría es de que transformar como que siempre se dice esa palabra **transformar** como queremos que tengan **otra mentalidad** y todo.
M: ¿Cuales son como que los problemas más comunes que te has encontrado siendo directora del centro?
C: (Ehh)
M: o los que más recuerdes quizá algún problema que digas…
C: Si la agresividad que me han querido pegar
M: Los padres.
C: Sí sí la agresividad de ellos que me **han querido pegar,** a veces va a cara de los padres a veces que me tuerce y yo los miro a veces como que yo e decidido dejar todo, no. Todo porque cuando uno pone reglas, porque yo llegue a **poner reglas,** aunque yo no soy de problemas don Milton. O sea, yo o sea me *paro* porque usted como ve las piernitas yo

me se parar fuerte ya entonces lo agresivo de los padres que me han querido pegar este vienen los estudiantes también a veces me insultan me dicen tantas cosas (ehh) y ya eso ha venido se a ido se a ido como se llama, Ya como quedando esas cositas atrás no. Todas esas cositas atrás no y eso lo que me e encontrado de esa situación no.
M: ¿cómo se vive dentro de la institución los problemas que más o menos hemos visto cuando hemos tenido los talleres de tráfico o de drogas como afecta eso a la vida de la escuela?
C: Afecta por lo que a veces los estudiantes llegan y vienen a conversar, conversar con los estudiantes a veces la maestra está dando su tema y ellos salen con que allá que mi hermano, que mi tío, que en tal parte consumen drogas y vienen y ósea ponen inquieto a los estudiantes igualmente al personal también nos inquieta no. Y esa es una preocupación bastante aquí sobre eso de que se consume drogas nos afecta mucho porque a veces cuando dicen los estudiantes aaaa profesora esta llega dice llega **marihuana, se llega droga** a veces como el viento en ese lugar de acá el lugar de acá entonces eso llega entonces a veces los niños dicen profesora estoy mareado no. ¿Y eso nos afecta mucho no?
M: Y, digamos la Policía. Cuestiones así intervienen son ayuda ¿no son?
C: O sea anteriormente yo le digo unos dos años atrás yo le decía un grupo de policías de que estaban. En contacto con nosotros ellos venían nos daban charlas sobre eso a los estudiantes y de ahí de dos años para acá no hemos tenido ni visitas de los de los policías a pesar de que nosotros hemos solicitado para que nos sigan dando charlas no. Porque siempre igual al líder de la comunidad le he puesto la institución a la orden cualquier cosa estamos a la orden de el entonces no tenemos con un poquito como no de apoyo de la policía no. A veces queremos que ellos estén aquí a la salida a la entrada y no tenemos ese apoyo no. De repente vienen a tomarse fotos y de ahí se van, pero siempre queremos que estén aquí de que vengan a **darnos charlas** en un lunes cívico porque los lunes cívicos son para eso entonces no no tenemos esa ayuda de la policía no.
M: Listo pues esto seria todo, quería como conocer como vives tu no la vida institucional
C: Si y yo ósea me gusta a mi esto no. A mí me encanta porque Fe y Alegría me hizo ser **responsable** de que yo toda la vida e trabajado con Fe y Alegría a pesar de que cuando estaba en la universidad les

daba a unas escuelitas escuelas así entonces. Me estoy formando, pero cuando ya llegué a Fe y Alegría pues otra lección o sea otra no. Y desde ahí yo soy responsable yo se cómo trabajan no, el cien porciento, pero se como trabaja Fe y Alegría, se lo que quiere Fe y Alegría no. Entonces eso me a hecho crecer mucho, no. Y eso es lo que yo paso aquí y me gusta, yo cuando llego a la casa un día y al otro día un sábado yo ya me siento así digamos ya quiero estar acá no. Porque a mi me gusta no. Si no me gustaría para mi juju para mi seria entonces esto, yo digo esto es mi esposo, la escuela son mis hijos, la escuela es mi felicidad, ósea me siento bien cuando estoy aquí y me gusta lo que estoy haciendo a pesar que no estoy en el aula, pero de aquí salga cansada, pero a ratitos digo uu ya estoy hasta aquí, cuando hay así un problema como que a veces yo he llorado aquí he llorado porque (ehh) el maltrato de los padres de familia que hay ósea se meten a uno con su mama y todo yo he llorado así pero Clarita siempre me ha dicho, "No, usted es fuerte" por eso yo la puse aquí, entonces me da ánimo, y sigo después ya se me olvida no entonces me gusta lo que hago

M: Ya pues

C: Muchísima gracias jjj

M: Gracias a ti.

Bibliografía

Achinstein, B., & Rodney, O. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, *76*(1), 30–63.

Agamben, G. (2007). Qu'est-ce qu'un dispositif ? In *Rivages poche. Petite bibliothèque*. Rivages poche. Petite bibliothèque.

Aït-Touati, F., & Vargas, E. (1903). *Reprise du débat Tarde-Durkheim Décembre 1903*.

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2012). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. École des Mines de Paris.

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Grupo editorial Lumen Hvmanitas.

Apple, M. W., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Ed. Morales.

Armijo, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, *30*, 191–209. https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09

Ley orgánica de educación intercultural del Ecuador, (2011).

Código de Trabajo, (2012).

Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural, 1 (2012).

Código Orgánico Integral Penal, Pub. L. No. SAN-2014-0138, 1 (2014).

Austin, J. (1955). Cómo hacer cosas con palabras. In *Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad de ARCIS*. Escuela de Filosofía de la Universidad de ARCIS.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, *18*(2), 215–228.

Barnés, H. (2015, January). Sor Innovación, la monja que está revolucionando la educación española. *El Confidencial*.

Barrero, A. (2011). *Bruno Latour y la Teoría del Actor-Red*. Universidad de la Salle.

Barthe, Y., De Blic, D., Heurtin, J.-P., Lagneau, E., Lemieux, C., Lindhardt, D., Moreau de Bellaing, C., Rémy, C., & Trom, D. (2017). Sociología pragmática: manual de uso. *Papeles de Trabajo: La Revista Electrónica Del IDAES*, *11*(19), 261–302. https://doi.org/10.3917/pox.103.0173

BBC News Mundo. (2021, February). *Amotinamientos en Ecuador: al menos 79 muertos en una ola de violencia en varias cárceles del país - BBC News Mundo*. Mundo.

Becker, H. (2010). *Trucos del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

Boff, L. (1978). *Teología del cautiverio y de la liberación*. Paulinas.

Boff, L. (1980). *Jesucristo, el liberador. Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*. Sal Terrae.

Boltanski, L. (1979). Les systèmes de représentation d'un group social: les "cadres." *Revue Française de Sociologie*, *20*(4), 631–667.

Boltanski, L. (1982). *Les "cadres."* Minuit.

Boltanski, L. (1984). La dénonciation. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, *51*, 3–40.

Boltanski, L. (2000a). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Amorrortu Editores.

Boltanski, L. (2000b). La cause de la critique (I). *Raisons Politiques*, *3*, 159–184.

Boltanski, L. (2000c). La cause de la critique (II). *Raisons Politiques*, *4*, 135–159.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Éditions Gallimard.

Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Ediciones Akal, S.A.

Boltanski, L. (2017a). Un nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto. *Entramados y Perspectivas, Revista de La Carrera de Sociología, UBA.*, *7*(7), 179–209.

Boltanski, L. (2017b). Un nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto. *Entramados y Perspectivas*, *7*(7), 179–209.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard. https://doi.org/10.2307/3772659

Boltanski, L., & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Ediciones Akal.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1989). *Justice et justesse dans le travail*. PUF.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard.

Bonnet, M. (2009). Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. *Bulletin Amades*, *79*(décembre), 3–6.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Collection Le sens commun.

Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1976). La production de l'idéologie dominante. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*. https://doi.org/10.3406/arss.1976.3443

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de Sociólogo Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du systéme d'enseignement*. Editions de Minuit.

Brackelaire, J.-L., Perilleux, T., Egas, V., & Espinosa, B. (2016). *Project de recherche pour le développement (PDR). Reinforcement des espaces de mediation communautaire des jeunes dans les situations de violence et de souffrance psychosociales*.

Calero, J., & Choi, Á. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, *67*, 29–41.

Calle, M. (2007). *42 años abriendo caminos de dignidad. Evaluación externa del impacto de la obra del Centro del Muchacho Trabajador Una Familia de Familias*.

Callon, M. (1986a). Élements pour une sociologie de la traduction. *L'Année Sociologique*, *36*, 170–208.

Callon, M. (1986b). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief. A new sociology of knowledge?* Routledge and Kegan Paul.

Callon, M. (1998). *Laws of the Markets*. Wiley-Blackwell.

Callon, M., & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: how actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so. In K. Knorr-Cetina & A. Cicourel (Eds.), *Advances social theory and methodology: Towards an integration of Micro and Macro Sociologies*. (pp. 277–303). Routledge and Kegan Paul.

Callon, M., & Latour, B. (2011). "Thou shall not calculate!" Or how to symmetricalize gift and capital. *Athenea Digital*, *11*(1), 171–192.

Cassassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales* (OREALC/1997/PI/H/4; Documentos: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de La Calidad de La Educación). UNESCO.

CEA. (2016). Ingreso a la universidad en Ecuador, Cuba y Argentina. *Centro de Estudios de La Educación Argentina CEA*, *5*(44).

Ceulemans, C. (2017). How to move beyond the trust - control

dilemma? What insight into the work of educational standards might have to offer. *Studia Paedadogica*, *22*(2).

Cevallos, D. (2018, October). *Familiares y víctimas del caso Aampetra recibieron reconocimiento del Ministerio de Educación - El Comercio*. El Comercio / Sociedad.

CIDH. (2019). *Informe final del equipo de seguimiento especial (ESE) designado por la Comisión Interamericana de Derechos humanos. Seguimiento del componente investigar los hechos que resultaron en el secuestro y asesinato de Javier Ortega, Paúl Rivas y Efraín Segarra* .

CMT. (2018a). *Propuesta de Atención Integral a las Familias del Centro del Muchacho Trabajador - Una Familia de familias*.

CMT. (2018b). *Términos de referencia para la "Actualización de la propuesta de atención integral a las familias del Centro del Muchacho Trabajador - Una Familia de Familias."* Centro del Muchacho Trabajador.

CMT, C. del M. T. (n.d.). *Guía de valores del centro del muchacho trabajador* (p. 17). Centro del Muchacho Trabajador.

CMT, C. del M. T. (2008). *Transformar con Amor. Metodología del Centro del Muchacho Trabajador - Una familia de familias* - (N. Rodríguez, C. Duhalde, L. Rojas, & L. Van Bunningen (eds.)). Centro del Muchacho Trabajador.

CMT, C. del M. T. (2014). *La familia más grande del mundo. 50 años en historias y testimonios* (S. Yépez, A. Espinosa, & I. Aguilar (eds.)). Centro del Muchacho Trabajador.

CMT, C. del M. T. (2018c). *Presentación del CMT a C4WF*.

Plan estratégico 2019-2023, (2019).

CMT, C. del M. T., & PwC, P. waterhouse. (2015). *Planificación estratégica. Borrador de informe. Centro del Muchacho Trabajador*.

Comercio, E. (2012, November). Costas de Esmeraldas, vulnerables al tráfico de combustibles a Colombia. *Seguridad*.

Compañia de Jesús. (2016). *Informe de Diagnóstico del Centro del Muchacho Trabajador. Plan de Emergencia*.

Corcuff, P. (2015). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo XXI Editores.

Corcuff, P., & Sanier, M. (2000). Politique publique et action strátegique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel "après la bataille." *Annales, Histoire,*

Sciences Sociales, *55*(4), 845–869.
Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. MIño y Dávila Editores.
De Sousa, B. (2010). *Refundación del estado en America Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Plural Editores. https://doi.org/10.1109/CVPR.2001.990517
De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagoógicos, hacia una Pedagogía Dialogante*. Editorial Magisterio.
Delgado, F., & Rist, S. (2013). La transdisciplinariedad y la investigación participativa revalorizadora en una perspectiva de diálogo de saberes e intercientífico. In *Transdisciplinariedad y diálogo intercientífico como nuevos paradigmas de las ciencias*. Plural - AGRUCO.
Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Métailié.
Descola, P. (1996). Más allá de la naturaleza y de la cultura. *Cultura y Naturaleza. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis*, 75–96.
Dodier, N. (1993). *L'expertise médicale*. Métailié.
Economist, T. (2016). *What the world can learn from the latest PISA test results. Reforming education is slow and hard, but eminently possible*. Culture or Policy?
Ecuavisa. (2014). *En Esmeraldas existe una reserva con los manglares más altos del mundo*. Ecuador Sobre Ruedas.
Egas, V. (2010). *Concevoir des espaces d'écoute clinique pour des enfants travailleurs et leur famille : une recherche-action dans des institutions éducatives d'éradication du travail des enfants en Équateur*. Université catholique de Louvain.
El Universo. (2019). *Unas 1.000 escuelas comunitarias se reabrirán este 2019 en Ecuador*. Ecuador.
Escuela P. Aurelio Mera. (2016). *Informe del análisis de contexto. Escuela fiscomisional "Padre Aurelio Elías Mera."*
Espinosa, B. (2017). *Las redes de comercio justo. Interacciones entre el don y el intercambio mercantil*. FLACSO Ecuador.
Espinosa, J. (2017). *Las habilidades no cognitivas que pueden ser medidas a gran escala y que evalúen la calidad de la educación de Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

EU TRAINING. (2018). *European Commission's "Equal Opportunity" Practices Under Fire | EU Training*. News.

Fals-Borda, O. (1990). El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva Sociedad*, *107* (Mayo-Junio), 83–91.

Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Siglo XXI Editores.

Faúndez, X., Cornejo, M., & Brackelaire, J.-L. (2014). Narration, silence. Transmission transgénérationnelle du trauma psychosocial chez des petits-enfants de victimes de la dictature militaire chilienne. *Cahiers de psychologie clinique*, *43*(2), 173–204. https://doi.org/10.3917/cpc.043.0173

Fe y Alegría. (2020). *Historia - Fe y Alegría*. Inicio.

Fe y Alegría Ecuador, M. (2015). *Instructivo del proceso de bienestar educativo integral. Protección y restitución de derechos de estudiantes de Fe y Alegría*. Fe y Alegría Ecuador.

Fe y Alegría Ecuador, M. (2016). *Horizonte Pedagógigo Pastoral* (M. Calderon & M. Villegas (eds.)). Fe y Alegría Ecuador.

Fe y Alegría, F. I. (1985). *Ideario | Federación Internacional de Fe y Alegría*. Federación Internacional Fe y Alegría.

Fe y Alegría, F. I. (2001). *El Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría*. Programa de mejora de la calidad de la Educación.

Fenstermacher, G. (1997). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Paidós Ibérica.

FFT. (2018). *Fundación Familias Trabajadoras Felices por el cambio*. The Biggest Family in the World.

Foucault, M. (1981). *Las Mallas del Poder*. Paidós Ibérica.

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. In *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2012). Dits et Ecrits 1954-1969. *Édition Numérique* . https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110507

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.

Freire, P. (1978). *La Educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (4ta ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Omegalfa.

Fumagalli, L. (2015). *El currículum como norma pública*.

Galtung, J. (2015). Violencia, guerra y su impacto. *Polylog*, 1–17.

Gerver, R. (2015). *El Informe Pisa es lo más dañino de la historia de la educación. diariovasco.com*. Diario Vasco.

Giroux, H. (1983). Teorias de la reproduccion y la resistencia en la nueva sociologia de la educacion: un analisis critico. *Harvard Education Review*.

Giroux, H. (1995). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. In *Docencia* (Vol. 15). Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, *15*, 60–66.

Goldaráz, J. (2014). *Unidad Educativa del Milenio Nuevo Rocafuerte*. Documentos Achakaspi.

Greimas, A. J. (1979). Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage. In *Dialectica* (Vol. 64, Issue 1).

Guerrero, J., & Ramírez, H. (2011). La justicia, la crítica y la justificación. Un análisis desde la perspectiva de la sociología pragmática. *Revista Colombiana de Sociología*, *34*(1), 41–73.

Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Sígueme.

Hamodi, C., López-Pastor, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, *37*(147), 146–161. https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004

Harman, G. (2009). *Prince of Networks, Bruno Latour and Metaphysics*. Editorial re.press.

Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. AGRUCO, Plural Editores.

Herrera, G. (2010). La virgen de la dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900. *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines IFEA, Lima-Perú*, *28*(3).

Hirai, S. (2012). "¡Sigue los símbolos del terruño!": etnografía multilocal y migración transnacional. In M. Ariza & L. Velasco (Eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional.* (pp. 81–111). El Colegio de la Frontera Norte.

Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. In *Isegoría* (Vol. 0, Issue 35, pp. 129–150).

https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33
Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
INEC. (2008). *Composición de los hogares ecuatorianos. Estudio comparativo Censos 1990-2001*.
INEVAL. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*.
Innes, P. (2008). Actante (actant). In *Diccionario de Teoría Crítica y estudios Culturales*. Paidós Ibérica.
Jacquemain, M. (2001). Les cités et les mondes de Luc Boltanski. *Cités*, 1–28.
Jara, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford University Press and Community Development Journal.
Plan Apostólico de la provincia ecuatoriana de la Compañia de Jesús 2017-2020, (2017).
Jesuitas Ecuador. (2020a). *Centro del Muchacho Trabajador*. Obras Sociales.
Jesuitas Ecuador. (2020b). *Centro del Muchacho Trabajador*. Obras Educativas.
Jiménez, G. (2017). *Prácticas militaristas en el bachillerato ecuatoriano, que limitan el ejercicio del derecho a la paz y la integración de los/as jóvenes en condición de movilidad: experiencia en el Colegio "Quito Luz de América de San Lorenzo."* Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
Kaës, R. (2016). Filiación y afiliación. Reelaboración de la novela familiar en familias adoptivas, grupos e instituciones. *Revista TRAMAS, UAM-X*, *16*, 121–139.
La Hora. (2011, June). *Crédito para pescadores: Noticias Esmeraldas: La Hora Noticias de Ecuador, sus provincias y el mundo*. Notiicias Esmeraldas.
Latour, B. (1996). On actor-network theory. A few clarificaitons plus more than a few complications. *Soziale Welt*, *25*(3), 1-16 (369-381). https://doi.org/10.2307/40878163
Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Editorial Gedisa S.A.
Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. (Primera). Ediciones Manantial SRL.
Latour, B. (2012a). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología*

simétrica. Siglo XXI Editores.
Latour, B. (2012b). *Qué es una controversia según Bruno Latour*. Youtube.
Law, J. (2006). Traduction / Trahison: Notes on ANT. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *13*(42), 47–72.
Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*, *3*, 219–228.
Lemieux, C. (2000). *Mauvaise Presse*. Métailié.
Lemieux, C. (2012). Problématiser. In *L'enquête sociologique* (pp. 27–51). Presses Universitaires de France.
Lemieux, C. (2017). *Gramáticas de la acción social. Refundar las ciencias sociales para recuperar su dimensión crítica*. Siglo XXI Editores.
Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. La Découverte.
Marshall, D. J., & Staeheli, L. (2015). Mapping civil society with social network analysis: Methodological possibilities and limitations. *Geoforum*, *61*. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.02.015
Max-Neef, M. (2005). *Los cimientos de la Transdisciplinariedad*. Universidad Austral de Chile.
Mclaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy In Post-Revolutionary Times: Rethinking The Political Economy Of Critical Education. *Educational Theory*, *48*, 431–462. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00431.x
MEC, M. de E. y C. del E. (2006). *Hacia el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Primera versión resumida*.
Mejía, M. (2001). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. CEAAL, Consejo de educación de adultos de América Latina.
Mejía, M. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.*, *22*(62).
Protocolo general de actuación frente a la violencia contra niñas, niños, adolescentes, mujeres, personas con discapacidad y personas adultas mayores, (2018).
Convenio de cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y la Asociación Fe y Alegría - Ecuador, (2010).
MINEDUC, M. de E. del E. (2012). *Reordenamiento de la oferta educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador.
MINEDUC, M. de E. del E. (2013). *Estándares de calidad educativa*.

Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño profesional e infraestructura.

MINEDUC, M. de E. del E. (2014). *Protocolos y rutas de accion frente a hechos de violencia y/o violencia sexual detectados o cometidos en establecimientos del Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación del Ecuador.

MINEDUC, M. de E. del E. (2015). *Evaluación plan decenal de educación 2006-2015*.

MINEDUC, M. de E. del E. (2016a). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*.

MINEDUC, M. de E. del E. (2016b). *Guia Introductoria a la metodología TINI*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Reformas al Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-ME-2014-00021-A de 08 de julio de 2014, (2016).

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice-Hall.

Molina, E. (2017). *La Pedagogía Williams. Filosofía de una educación militante*. Inédito.

Moreau de Bellaing, C. (2016). *Force publique*. Economica.

Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. In *Journal of Social and Evolutionary Systems* (Vol. 15, pp. 371–385). https://doi.org/10.1016/1061-7361(92)90024-8

MSP, M. de S. P. del E. (2008). *Normas y protocolos de atención Integral de la violencia de género, intrafamiliar y sexual por ciclos de vida*. Ministerio de Salud Pública.

MSP, M. de S. P. del E. (2013). *Guía de acabados interiores para hospitales (GAIH)*. Ministerio de Salud Pública Ecuador.

Münch, L. (2010). *Administración de capital humano: la gestión del activo más valioso de la organización*. Trillas.

Nardacchione, G., & Acevedo, M. H. (2013). Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina. *Revista Argentina de Sociología*, *9–10*(17–18), 87–118.

Observatorio Social Ecuador. (2016). *Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad. Ecuador 2016*.

OECD. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers - final report: Teachers matter*.

OECD. (2019). *OECD Home Page*. PISA-PIAAC.

Offenstadt, N., Boltanski, L., Claverie, É., & Van Damme, S. (2007). *Affaires, scandales et grandes causes. De Socrate à Pinochet*.

Stock.
OIT, O. I. del T. (1996, January). *Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil-IPEC en América Latina*. Programas y Proyectos.
OMS. (2018). *Violencia*. Organización Mundial de La Salud.
Ospina, P. (1996). Imaginarios nacionalistas: historia y significados nacionales en Ecuador, siglos XIX y XX. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, *1*(9), 111–124.
Pàges, M., Bonetti, M., De Gaulejac, V., & Descendre, D. (1992). *L'emprise de l'organisation* (Reeditado). Desclée de Brouwer.
Palacio, L., & Ramírez, M. (1998). Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. *Revista Educación y Pedagogía*, *X*(21), 217–236.
Patrimonio, M. C. de, & UNICEF. (2010). *Nacionalidades y Pueblos Indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: una mirada desde la educación*. Manthra Editores.
Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Presses Universitaires de France.
Perilleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité*. Desclée de Brouwer.
Périlleux, T. (2013). La dimensión política del sufrimiento. *Ceviche Científico*.
Périlleux, T. (2014). ¿Evaluar el trabajo de investigación? *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública.*, *1*(1), 79–92.
Pineau, P. (1994). El concepto de "educación popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid.*, *205*.
Ponce, J., & Drouet, M. (2017). *Evaluación de Impacto del Programa de Escuelas del Milenio* (Issue 01).
Ponce, X. (2016). *Innovación docente en el marco de cumplimiento de los estándares de desempeño profesional estipulados por el Ministerio de Educación, en el colegio Johannes Kepler*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
Popkewitz, T. (2013). Pisa: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *2*(17), 47–64.
Proaño, I. (2016). *Análisis crítico de los estándares de calidad de aprendizaje en el bachillerato general unificado*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Puruncajas, V. (2011). *Fractura en la institucionalidad de la formación docente: la crisis del Manuela Cañizares a la luz de la sociología de la crítica*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Ecuador.

Rémy, C. (2009). *La Fin des bêtes*. Económica.

Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Rodriguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, *12*(2), 248. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10

Rosero, M. (2017). *6 500 alumnos ecuatorianos rendirán las pruebas PISA este octubre*. EL COMERCIO.

Saura, G., & Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría Educativa*, *27*(2), 115–135. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272115135

Secretaría General de Comunicación de la Presidencia. (2016). *Escuelas del Milenio estandarizadas son un referente de la educación fiscal eficiente*. Noticias.

Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. Les édition ouvriéres.

Sossa, A. (2011). Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. *Polis (Santiago)*, *10*(28), 559–581. https://doi.org/10.4067/s0718-65682011000100026

Stromquist, N. (2018). *La situación del personal y la profesión docente en el mundo*. Internacional de la educación.

Tarde, G. (2012). Monadology and Sociology. In *Victoria*.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel*. La Découverte.

Thévenot, L. (2016). *La acción en plural, una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI Editores.

Torres, A., Alvarado, G., & González, L. (2012). *Violencia y seguridad ciudadana: algunas reflexiones*. FLACSO, Sede Ecuador.

Torres, R. (2014). *Calidad educativa: ¿infraestructura, tecnologías y docentes?* OTRAƎDUCACION.

Torres, R. (2017). *Educación: una 'revolución' sobrevalorada*. GK.

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL-UNICEF.

Últimas Noticias. (2017, June). Cierre del CMT, en firme. *Las Últimas*.

Unda, R., Llanos, D., & Herrera, L. (2014). *Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador. Ámbitos: familia, escuela y trabajo*. Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.

UNESCO, & OREALC. (1996). La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. In *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Publicaciones OREALC.

Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. El Colegio de la Frontera Norte Casa Juan Pablos.

Vásquez, J., Betancourt, V., Chávez, G., Maza, J., Herrera, A., & Zúñiga, G. (2015). Análisis De La Reforma Educativa En El Ecuador. *Quipukamayoc, UNMSM*, *22*(42), 201–207. https://doi.org/10.15381/quipu.v22i42.11062

Velasco, B. (2020, June). *Queman patrulla y agreden a policías por operativo a libadores en Esmeraldas | El Comercio*. Actualidad/Ecuador.

Vélaz, J. M. (1967). Fe y Alegría, un experimento apostólico latinoamericano. In F. I. Fe y Alegría (Ed.), *Colección de Escritos del Fundador*. Fe y Alegría.

Vélaz, J. M. (1975). *Educación Popular Integral, varios escritos* (Colección de Escritos Del Fundador José María Vélaz, S.J.).

Weber, M. (1996). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

Whitman, G. (2008). Esfero rojo, Esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador. In C. A. Cabrera & B. Espinosa (Eds.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 67–153). Serie Foro FLACSO.

World Vision. (2017). *Estudio de percepciones de la violencia contra la niñez en Latinoamérica*.